



Validação da Versão Portuguesa da
*Multidimensional Attitudes Toward Inclusive
Education Scale* em Estudantes-Estagiários de
Educação Física

Ricardo Jorge Rodrigues Silva

Porto, 2019

Validação da Versão Portuguesa da
*Multidimensional Attitudes Toward Inclusive
Education Scale* em Estudantes-Estagiários de
Educação Física

Dissertação apresentada com vista à obtenção do 2º ciclo em
Atividade Física Adaptada, da Faculdade de Desporto da
Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006,
de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº
65/2018 de 16 de agosto.

Orientador: Professora Doutora Tânia Cristina Lima Bastos

Coorientadores: Professor Doutor Rui Corredeira e Mestre Joana Daniela
Bastos Teixeira

Ricardo Jorge Rodrigues Silva

Porto, 2019

Ficha de Catalogação

Silva, R. (2019). Validação da Versão Portuguesa da *Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale* em Estudantes-Estagiários de Educação Física. Porto: R. Silva. Dissertação de Mestrado em Atividade Física Adaptada apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: Atitudes, Inclusão, Estudante-Estagiário, Educação Física, Deficiência

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que trabalham diariamente em prol da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade.

AGRADECIMENTOS

Estas linhas são dedicadas a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que este processo de consumasse. Assim, expresso os meus sinceros agradecimentos:

À Professora Doutora Tânia Bastos, pela coordenação, orientação, aconselhamento e apoio científico, sem os quais não seria possível a realização do mesmo.

À Mestre Joana Teixeira, pela coorientação, apoio científico e moral e acompanhamento prestado ao longo de todas as etapas deste processo.

Ao Professor Doutor Rui Corredeira, pelo apoio prestado, preocupação e disponibilidade demonstrada num dos momentos mais importantes do projeto.

À Professora Doutora Estela Vilhena, pela forma incansável como se mostrou disponível para ajudar no tratamento estatístico dos dados e por toda a colaboração no desenvolvimento do projeto.

A todos os diretores de curso e professores das diversas instituições, pela colaboração, profissionalismo e simpatia no processo de recolha de dados.

À minha afilhada e amiga Violante, pelo carinho e constante preocupação.

A uma pessoa muito especial que sempre me acompanhou, apoiou e tranquilizou nos momentos de maior preocupação, transmitindo sempre uma palavra de incentivo e resiliência.

Por fim, aos meus pais, por todo o amor, carinho e incentivo dados ao longo destes anos e pela estrutura familiar sólida que me proporcionaram, rica em valores, afeto e força de vontade.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	I
AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE GERAL.....	V
ÍNDICE DE TABELAS.....	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE ANEXOS	XI
RESUMO	XIII
ABSTRACT	XV
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XVII
CAPÍTULO I – Introdução	1
CAPÍTULO II - Revisão da Literatura	7
2.1 Inclusão.....	9
2.1.1 A Pessoa com Deficiência na Sociedade	9
2.1.2 Inclusão nas Escolas	12
2.2 Comunidade Educativa	17
2.2.1 O Papel do Professor	17
2.2.2 A Aula de Educação Física.....	19
2.2.3 O Papel do Professor de Educação Física	21
2.2.4 Atividades Extracurriculares como Ferramenta Inclusiva	24
2.3 Atitudes	25
2.3.1 Componentes das Atitudes.....	26
2.3.2 Teorias sobre as Atitudes	27
2.1.1 Atitudes dos Professores em relação à Inclusão	29
2.1.2 Atitudes dos Professores de Educação Física em relação à Inclusão	31
2.1.3 Estudos realizados no âmbito das Atitudes dos Estudantes- Estagiários de Educação Física em relação à Inclusão.....	32
2.1.4 Instrumentos que avaliam as Atitudes em relação à Inclusão	35
CAPÍTULO III – Estudo Empírico	39
3.1 Introdução	41
3.2 Material e Métodos.....	44
3.3 Resultados	49
3.4 Discussão.....	52
3.5 Conclusões	57
CAPÍTULO IV – Conclusão Geral	59
CAPÍTULO V – Referências Bibliográficas.....	63
ANEXOS	XVII

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Características sociodemográficas da amostra.....	44
Tabela 2 - Média (desvio-padrão), consistência interna e correlações entre as 3 dimensões do MATIESp em estudantes-estagiários de Educação Física.	51
Tabela 3 - Média (desvio padrão) e nível de significância das três dimensões do MATIESp em função de diferentes variáveis sociodemográficas.....	52

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Carga fatorial da análise fatorial confirmatória da versão Portuguesa do MATIES (medidas de ajustamento padronizadas).	50
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Consentimento Informado	XIX
Anexo 2 - Versão portuguesa do MATIES	XX
Anexo 3 - Questionário Sociodemográfico	XXI

RESUMO

As atitudes dos professores de Educação Física desempenham um papel fundamental na inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas, assim como na comunidade educativa em geral. A nível nacional, são escassos os questionários que avaliam múltiplas componentes das atitudes e reúnem propriedades psicométricas adequadas para o contexto da aula de Educação Física Inclusiva. Assim sendo, o presente estudo teve como principal objetivo explorar a validade estrutural da versão portuguesa do *Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale* (MATIESp) em estudantes-estagiários de educação física. Participaram no estudo 413 estudantes-estagiários a frequentar o 2º ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, com idades compreendidas entre os 21 e os 52 anos ($M = 24.3$; $DP = 4.01$), pertencentes a 7 instituições de ensino superior públicas e privadas de Portugal. O instrumento utilizado para a avaliação das atitudes dos estudantes-estagiários foi constituído por 18 itens divididos por 3 dimensões das atitudes (i.e. cognitiva, afetiva e comportamental). O Alfa de Cronbach foi usado determinar a consistência interna das três dimensões das atitudes. A correlação Spearman para determinar a associação entre as diferentes escalas. A validade estrutural foi explorada através da análise fatorial confirmatória. O nível de significância foi estabelecido em $p \leq 0.05$. O MATIESp apresenta adequado ajustamento à estrutura com 18 itens e 3 dimensões e índices de ajustamento satisfatórios. Este instrumento pode ser recomendado para avaliar as atitudes de estudantes-estagiários em relação à aula de Educação Física Inclusiva. No entanto, é necessário dar continuidade à investigação sobre a robustez das propriedades psicométricas do MATIESp, considerando que o presente estudo representa a primeira aplicação ao nível nacional.

PALAVRAS-CHAVE: ATITUDES, INCLUSÃO, ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO, EDUCAÇÃO FÍSICA, DEFICIÊNCIA

ABSTRACT

The attitudes of physical education teachers play a central role in the inclusion of students with disabilities in both regular physical education classes and in school. At national level, there is a lack of valid and reliable questionnaires to assess multiple components of the attitudes. Moreover, the existing instruments fail to demonstrate proper psychometric properties when applied to physical education setting. Therefore, the main goal of this study was to explore the structural validity of the Portuguese version of the *Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale* (MATIESp) in pre-service physical education teachers. The sample was composed for 413 pre-service teachers enrolled in the Master of Physical Education Teaching in Basic and Secondary Schools, aged between 21 and 52 years ($M = 24.3$; $SD = 4.01$) and belonging to different public and private higher education institutions in Portugal. The MATIESp comprised 18 items and a 3-factors attitudes structure (i.e., cognitive, affective and behavioural dimensions). Cronbach's alpha was used for internal consistency. Spearman's correlation for the retained attitudes-dimensions and confirmatory factor analysis for the structural validity of the MATIESp. The significance level was set at $p \leq 0.05$. The MATIESp demonstrated adequate fit for the 18-item 3-factor model. This instrument has acceptable construct validity and, therefore, can be recommended to be assess the attitudes of pre-service teachers in inclusive physical education settings. However, more validation studies are needed to confirm the psychometric robustness of the MATIESp, considering this version has been used for the first time at national level.

KEYWORDS: ATTITUDES, INCLUSION, PRE-SERVICE TEACHER, PHYSICAL EDUCATION, DISABILITY.

LISTA DE ABREVIATURAS

ATIES – *Attitudes toward Inclusive Education Scale*

CIE – *Concerns about Integrated Education*

DP – Desvio Padrão

EF – Educação Física

IIQ – *Impact of Inclusion Questionnaire*

MATIES – *Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale*

NE – Necessidades Educativas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ORI – *Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities*

PATIE – *Principals' Attitudes Towards Inclusive Education*

PEF – Professores de Educação Física

SACIE-R – *Sentiments, Attitudes, and Concerns about Education Revised Scale*

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

TAIS – *Teachers' Attitude toward Inclusion*

CAPÍTULO I – Introdução

1. Introdução

As diferentes posições em relação ao movimento inclusivo representam uma tentativa constante de proporcionar às pessoas com deficiência uma maior participação na sociedade, através de uma colaboração ativa e significativa (Marques et al., 2001). No entanto, nem sempre foi assim. Inicialmente, numa era dominada pela religião cristã, que defendia a perfeição como a imagem de Deus, as pessoas com deficiência eram encaradas como seres possuídos por forças de ordem demoníaca (Correia, 1999). Numa sociedade naturalmente movida por valores elitistas e competitivos, onde se tende a homogeneizar todas as individualidades (Rodrigues, 2002), as pessoas com deficiência são caracterizadas pelos desvios negativos face aos padrões de referência, sendo isoladas, separadas e excluídas da restante sociedade (Marques, 1997). O conceito de “inclusão” surge, pela primeira vez, na Declaração de Salamanca, elaborada pela Conferência Mundial de Educação Especial (UNESCO, 1994). O conceito de “inclusão” sobrepõe-se ao conceito de “integração”, distinguindo-se por se distanciar dos parâmetros da “normalização” (Mikkelsen, 1978), defendendo que a diversidade pode e deve ser um fator positivo para o desenvolvimento de todos os alunos (Lieber et al., 1998; Peck et al., 1992; Romer & Haring, 1994).

Em Portugal, a Escola Inclusiva surge no seguimento desta doutrina procurando que todos os alunos tenham a possibilidade de aprender independentemente das características de cada um (Lima-Rodrigues et al., 2007). A aula de Educação Física (EF) surge como uma importante ferramenta para o sucesso do processo inclusivo de alunos com deficiência na escola e na sociedade (Barber, 2018). Sendo o professor de EF o agente de maior relevo no processo inclusivo na aula de EF (Bastos et al., 2017), é imprescindível que se estudem as suas perceções e atitudes em relação à inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas (Campos et al., 2014; Doulkeridou et al., 2011; Elliott, 2005; Hutzler et al., 2019; Obrusnikova, 2008; Özer, Nalbant, Ağlamış, Baran, Kaya Samut, et al., 2012; Silva et al., 2014). Na literatura, existem diversas pesquisas sobre as atitudes dos professores de EF face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares de EF (Hutzler et al., 2019). Estas são um dos fatores mais importantes para que a inclusão seja bem-sucedida

(Folsom-Meek & Rizzo, 2002). Combs et al. (2010) afirmam que os professores de EF com atitudes positivas adotam metodologias de ensino mais flexíveis nas suas aulas valorizando mais o desenvolvimento e desempenho motor dos alunos com NE. A preparação académica parece ser um dos fatores mais importantes para que as atitudes dos professores de EF em relação à inclusão sejam mais positivas (Folsom-Meek & Rizzo, 2002; Kowalski & Rizzo, 1996).

Várias pesquisas têm revelado que as atitudes dos professores e estudantes-estagiários de EF em relação ao ensino dos alunos com deficiência mostram intenções de os incluir nas aulas regulares de EF (Hodge & Jansma, 1999; MacFarlane & Woolfson, 2013a; Oh et al., 2010). Segundo Conderman et al. (2005), cursos bem planeados e experiências práticas desempenham um papel crucial na promoção de atitudes positivas dos estudantes-estagiários de EF em relação ao trabalho com crianças com deficiência. Boyle (2013) afirma que os estudantes-estagiários têm atitudes positivas em relação à educação inclusiva, no entanto, estas são influenciadas por três fatores. A preparação e formação adequada e conhecimento sobre a inclusão influenciam positivamente as atitudes dos estudantes-estagiários. Por outro lado, experiência prévia parece ter um impacto negativo nas atitudes dos estudantes-estagiários.

É fundamental disponibilizar instrumentos válidos e fiáveis para a avaliação das atitudes neste contexto específico. Por outro lado, é importante perceber quais são as variáveis que influenciam as atitudes destes futuros profissionais, considerando que existe um leque de variáveis que influenciam estas atitudes, positiva ou negativamente, em relação à educação inclusiva (Ewing et al., 2018). Segundo uma revisão desenvolvida pelo autor referido anteriormente, o *Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale* (MATIES; Mahat, 2008) parece ser um dos instrumentos mais adequados para a avaliar as atitudes de professores (ou futuros professores) em relação à educação inclusiva. Este questionário apresenta adequadas propriedades psicométricas e avalia as diferentes dimensões das atitudes. Assim sendo, o presente estudo teve como principal objetivo explorar a validade estrutural da versão portuguesa do *Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale* (MATIESp) em estudantes-estagiários de educação física. Pretendeu-se,

também, identificar as relações de associação entre as diferentes dimensões das atitudes (i.e., afetivo, cognitivo e comportamental), bem como identificar diferenças nas atitudes dos estudantes-estagiários em função de variáveis como género, contacto prévio com a deficiência, experiência em atividades de enriquecimento curricular e tipo de instituição de formação (pública vs privada).

Nesta secção introdutória importa, também, realizar um esclarecimento relacionado com a terminologia adotada na presente dissertação. Atualmente, a terminologia utilizada no âmbito da Escola Inclusiva sofreu diversas alterações relacionadas com as diretrizes do novo Decreto-Lei nº 54/2018. No entanto, por decisão da equipa de investigação, a presente dissertação não adota integralmente essas mudanças de terminologia (e.g., Necessidades de Saúde Especiais). Esta decisão prende-se com o facto de ao longo da dissertação as diferentes fontes consultadas situarem-se em diferentes momentos históricos e contextos culturais. Assim sendo, procurou-se uniformizar a linguagem utilizando termos abrangentes (e.g., Necessidades Educativas) e diretamente relacionados com os objetivos da dissertação (e.g., deficiência). Para além disso, é propósito da equipa de investigação uniformizar a linguagem utilizada considerando a terminologia internacional atualmente em vigor, com vista à publicação futura do presente trabalho em língua inglesa.

A presente dissertação está dividida em seis capítulos. O *Capítulo I – Introdução*, onde é realizada uma apresentação geral sobre a problemática da dissertação, através de um enquadramento histórico sobre o movimento inclusivo e a Educação Física inclusiva. Neste capítulo é justificada a importância do enunciado do problema e definidos os objetivos do estudo. Por fim, este capítulo termina com a descrição da estrutura da dissertação, onde se apresentam todas as suas secções e capítulos de acordo com as respetivas normas de elaboração de dissertações da FADEUP. No *Capítulo II - Revisão da Literatura* é realizado um enquadramento teórico dos principais conceitos teóricos abordados nesta dissertação. Neste capítulo é elaborada uma análise detalhada da literatura sobre várias temáticas em torno da inclusão e das atitudes face à inclusão. Inicialmente surge um enquadramento histórico sobre a inclusão na sociedade e a inclusão na escola. De seguida, especifica-se focando no papel da EF, das atividades extracurriculares e do professor de EF

neste contexto. Por fim, realiza-se o enquadramento conceptual sobre as atitudes e os instrumentos que têm sido utilizados na avaliação das atitudes face à inclusão no âmbito da educação em geral e da educação física em particular. O *Capítulo III - Estudo Empírico* segue a estrutura de um artigo científico, contemplando uma introdução sobre a problemática das atitudes, a metodologia na implementação do estudo e posterior apresentação e discussão de resultados e conclusões. No *Capítulo IV - Conclusões Gerais*, são identificadas as principais conclusões desta dissertação bem como as implicações das mesmas para o campo da investigação na área. No *Capítulo V – Referências Bibliográficas* são referenciadas todas as fontes consultadas e devidamente citados para a realização desta dissertação. Por fim, no *Capítulo VI – Anexos* estão inseridos os documentos utilizados no processo de recolha de dados.

CAPÍTULO II - Revisão da Literatura

2.1 Inclusão

2.1.1 A Pessoa com Deficiência na Sociedade

Num passado recente, a maioria das ideologias sobre a inclusão funcionavam numa perspetiva que procurava dar à pessoa com deficiência uma maior participação na sociedade, através de uma participação e colaboração ativa (Marques et al., 2001). No entender dos autores referidos anteriormente, seria fundamental que a pessoa com deficiência tivesse oportunidade para escolher e intervir na sociedade. No entanto, para que tal acontecesse, a mesma teria que ser chamada a contribuir com o seu saber empírico, ou seja, a dar a sua opinião.

Para entendermos esta temática, é imperativo olhar para a história como processo evolutivo onde surgem quatro grandes períodos históricos caracterizados por comportamentos e atitudes distintas face às pessoas com deficiência (Rex, 1990). Seguindo a ordem cronológica, podemos identificar, inicialmente, a fase da segregação que remonta para as sociedades medievais onde a pessoa com deficiência era vista como símbolo de malignidade e à luz da superstição. Estas sociedades baseavam-se no pensamento mágico e religioso, segregando aqueles que nasciam com malformações ou os que tinham comportamentos fora do comum (Marques et al., 2001). No caso dos Gregos e dos Romanos, a deficiência era vista como presságio de males futuros, razão pela qual afastavam, abandonavam e atiravam da Rocha Tarpeia as crianças com deficiência. Ainda nesta era, os egípcios, pelo contrário, entendiam a deficiência como um indicativo de benesses sendo essa a razão pela qual a entendiam como divina (Silva, 2009). Na Idade Média, considerava-se que a deficiência decorria da intervenção de forças demoníacas, como feitiçaria e bruxaria, resultando em consequentes perseguições, julgamentos e execuções destes indivíduos (Correia, 1999). Estas eram atitudes facilmente explicadas à luz da religião cristã que dominava a sociedade e definia a perfeição como a imagem à semelhança de Deus.

Posteriormente, o sentimento de horror até então associado à deficiência dá lugar à caridade surgindo as primeiras atitudes de proteção e cuidado para

com as pessoas que apresentavam dificuldades de ordem física ou intelectual (Marques et al., 2001). É no seguimento desta mudança de mentalidade que chegamos à fase da proteção, onde começam a ser criados, através de ordens religiosas, hospícios destinados à assistência das pessoas com deficiência. Isto porque se acreditava que tratando bem as pessoas desfavorecidas ou em posição frágil em relação à sociedade, obter-se-ia um lugar no céu, após a morte (Marques et al., 2001). Ainda assim, apesar desta mudança de mentalidades, existia uma enorme subvalorização e desprezo para com a deficiência. No decorrer do século XIX e na primeira metade do século XX, as pessoas com deficiência estavam inseridas em instituições assistenciais, longe das povoações, afastadas da família, incomunicáveis e privadas da liberdade.

Paulatinamente, as crenças divinas ou demoníacas foram dando lugar ao entendimento biológico, sociológico e psicológico da pessoa com deficiência. Fruto do contributo de médicos, psicólogos e, mais tarde, de educadores que se debruçaram sobre a temática (Silva, 2009), começam a surgir as primeiras tentativas de estruturar um sistema de ensino das pessoas com deficiência, as quais marcam o início da terceira fase, a emancipação (Marques et al., 2001). Silva (1991) afirma que no último quarto do século XVIII começaram a surgir ideias e valores iluministas relacionados com a Revolução Francesa que influenciaram a forma como a pessoa com deficiência era entendida pela sociedade. Ou seja, a problemática da deficiência foi encarada de uma forma mais racional e científica. Em 1801, surge, através de Itard, a primeira intervenção ao nível educativo de uma pessoa com deficiência intelectual (e.g., Victor, o menino selvagem de Avignon). Esta data é considerada o marco histórico que representa o início da Educação Especial (Pereira, 1984). Nos finais do século XIX, a Educação Especial começou a caracterizar-se por um ensino ministrado em escolas de ensino especial organizado por tipologia de deficiência (Marques et al., 2001). Começam a surgir escolas de ensino especial para pessoas surdas, posteriormente aparecem para pessoas com deficiência visual e, anos mais tarde, são construídas escolas para pessoas com deficiência intelectual (Silva, 2009).

Seguidamente, começam a surgir na sociedade ideologias defensoras do sistema integrado que se caracteriza por dar apoio às crianças com

necessidades educativas (NE), inserindo-as a tempo parcial ou total na turma dita regular favorecendo, desta forma, a sua integração escolar, familiar e social. É, neste contexto, que surge a quarta fase, designada de integração. Segundo Marques et al. (2001), a integração começa a ser definida por alguns autores nos finais do século XIX e é finalmente posta em prática no século XX. Esta época caracterizou-se pelo desafio que o conceito de “normalização” trouxe à sociedade. A “normalização” desta época não pretende normalizar o que é diferente, mas sim proporcionar às pessoas com deficiência condições de vida adequadas, semelhantes aos restantes elementos da sociedade (Mikkelsen, 1978). Numa opinião concordante com a anteriormente mencionada, Marques et al. (2001), diz-nos que a igualdade deve ser moldada através do direito à diferença devendo, a sociedade, criar situações variadas para que indivíduos “ditos normais” e pessoas com deficiência tenham as mesmas possibilidades. No seguimento desta ideia, o autor anteriormente citado, refere que, com a Declaração de Salamanca, em 1994, surge uma última fase, denominada de inclusão.

Como podemos constatar, em todas as sociedades que existem ou já existiram, há sempre uma relação entre as pessoas com e sem deficiência. Adotando um enquadramento inclusivo do ponto de vista social, a participação das pessoas com deficiência nas atividades diárias da sociedade é entendida como uma forma de facilitar o desenvolvimento pessoal e social das mesmas (Tran, 2014a). O tema da inclusão social está a tornar-se uma referência na investigação subordinada à temática da deficiência em todo o mundo, mas principalmente nos países que se pautam por políticas que defendem os direitos humanos e o bem-estar de todos os cidadãos (Perkins, 2010; Tran, 2014b). Segundo a Organização Mundial de Saúde (2001), os princípios de uma sociedade inclusiva baseiam-se na ideia de que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos de todas as outras. Já nos anos 70 tinham surgido movimentos contra a exclusão, baseados na defesa dos direitos do cidadão com deficiência. Estes movimentos exigem uma cidadania digna e uma participação ativa em todos os setores da sociedade (Lima-Rodrigues et al., 2007). As sociedades contemporâneas têm-se guiado por esta ideologia.

2.1.2 Inclusão nas Escolas

O modelo da “Escola para Todos” emerge, nos finais dos anos 80, precisamente com o objetivo de solucionar os problemas da exclusão social através da educação nas escolas (Skidmore, 1996). De uma Escola Tradicional, onde a deficiência era identificada e a criança era excluída para uma instituição ou escola especial, passamos para um modelo de Escola Integrativa que pretendia, acima de tudo, dar resposta à diversidade aceitando-a dentro dos muros da escola (Lima-Rodrigues et al., 2007).

Apesar de todo o progresso feito até então, o modelo da Escola Integrativa acaba por gerar algumas contradições que se foram tornando cada vez mais visíveis ao longo da sua implementação. Este modelo acabou por criar dois tipos de alunos nas escolas públicas: os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) identificadas do ponto de vista clínico e os alunos com NEE não identificadas a nível clínico (Rodrigues, 2000). Com isto, concluiu-se que, de forma subtil, a escola integrativa era também um agente de exclusão social (Lima-Rodrigues et al., 2007).

Mais tarde, na década de 90, a Educação Inclusiva ganha força através da publicação de inúmeros documentos a nível internacional que tentam promover os princípios da mesma. Depois de, na *Convention on the Rights of the Child* (UNICEF, 1989), se ter apelado a todos os governos no sentido de tornar a escolaridade obrigatória e acessível a todos, surge a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990); as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU, 1994); e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Com base nestes documentos, verifica-se que o pensamento relativamente aos alunos com NEE se foi alterando conceptualmente. Em Portugal, surge então a necessidade de se criar a Escola Inclusiva onde todos os alunos possam aprender independentemente da diversidade de cada um (Lima-Rodrigues et al., 2007). O tema da inclusão nas escolas acaba por trazer muitos conceitos e ideias diferentes de diversos autores, que acabam por se complementar. Segundo Stainback et al. (1994), o objetivo da inclusão não passa por apagar as diferenças entre os alunos, mas sim por permitir que todos pertençam

totalmente à comunidade educativa, validando e valorizando cada um. Para Mittler (2012), a inclusão bem-sucedida é aquela que identifica e remove as barreiras para que todos possam participar de forma livre e ativa. Freire (2008) afirma que a inclusão pretende desenvolver e concretizar todas as potencialidades dos alunos, assim como dar-lhes competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania. Segundo a UNESCO (2019), a educação inclusiva pretende, acima de tudo, providenciar a todos os alunos uma educação de qualidade adequada às suas necessidades, capacidades, características e expectativas de aprendizagem.

Através da Educação Inclusiva, podemos alcançar muitos benefícios tanto para os alunos com deficiência como para os seus pares sem deficiência. Segundo Mrug e Wallander (2002) os alunos com deficiência passam a ter as mesmas possibilidades e oportunidades de participar nos eventos sociais da escola e os alunos sem deficiência aprendem a abordar crianças com características diferentes (Romer & Haring, 1994), desenvolvem empatia e aceitação da diversidade individual (Lieber et al., 1998), tornando-se mais conscientes e mais responsáveis face às necessidades de outras crianças (Peck et al., 1992).

No fundo, tudo se resume à forma como a escola encara e interage com a diferença e diversidade. A escola inclusiva procura dar uma resposta apropriada e ajustada aos alunos com deficiência (Rodrigues, 2003), o que vai de encontro à ideia de Shaddock et al. (2009) que afirmam que a educação inclusiva deve ser uma preocupação de toda a escola e não exclusivamente da pessoa com deficiência.

2.1.2.1 Alunos com Necessidades Educativas

Com a Declaração de Salamanca, aprovada por aclamação no dia 10 de junho de 1994, a expressão Necessidades Educativas Especiais (NEE) passa a aplicar-se a todas as crianças cujas carências se relacionam com a sua deficiência ou com dificuldades de aprendizagem na escola. Neste conceito estavam também incluídas crianças sobredotados, crianças que vivem rua, crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças

de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994).

Gortázar (1990) identificou os quatro tipos de NEE mais frequentes no meio educativo, nomeadamente as NEE de carácter motor, visual, auditivo e de aprendizagem. Mais tarde, Correia (1999) afirma que as NEE podem ter várias naturezas nas quais se inserem as anteriormente apontadas por Gortázar (1990). As NEE de natureza intelectual, dizem respeito às principais dificuldades que incidem na aprendizagem, ou pelo contrário, quando as capacidades dos alunos são superiores à média dos outros alunos; de natureza sensorial onde se inserem os alunos com deficiência auditiva e visual; de natureza motora, que abrange todos os alunos com uma ou mais incapacidades motoras (congénitas ou adquiridas); de natureza emocional, cujas necessidades dos alunos estão relacionadas com perturbações emocionais ou comportamentais graves pondo em causa a sua segurança e a segurança dos que os rodeiam; e, por fim, de natureza processológica onde se inserem os alunos cujas maiores dificuldades são eminentemente de organização e expressão da informação, implicando um desempenho mais fraco em algumas disciplinas. Segundo (Milanović et al., 2014), os alunos com NEE são aqueles que, de alguma forma, se desviam do que são os parâmetros de aprendizagem considerados normais. Isto porque revelam ter algumas dificuldades em desempenhar tarefas pedagógicas e educativas.

Em Portugal, desde a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 (Presidência do Conselho de Ministros, 2018), o termo “Necessidades Educativas” (NE) substitui a designação “Necessidades Educativas Especiais”. Esta legislação apela à necessidade de cada instituição reconhecer a mais-valia da diversidade dos alunos que em si encontra, identificando formas de lidar com a diferença, adequando os processos de ensino às características de cada um, mobilizando os meios de que dispõe para que “todos os alunos” aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Desta forma, os alunos “especiais” deixam de existir.

2.1.2.2 Legislação (do passado à atualidade)

No nosso país, as respostas educativas dadas aos alunos com NE têm-se tornado mais adequadas e em maior número ao longo do tempo. As alterações que a legislação portuguesa tem sofrido ao longo dos últimos anos foram fundamentais para esta evolução.

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, deu prioridade ao ensino dos alunos com NE nas escolas de ensino regular (Assembleia da República, 1986). Posteriormente, no Decreto-Lei 319/91, são determinados os apoios que as escolas de ensino regular devem disponibilizar para permitir a inclusão destes alunos nas mesmas (Ministério da Educação, 1991). Mais tarde, o Ministério da Educação (2001) publica o Decreto-Lei n.º 6/2001 destacando a importância da flexibilidade dos currículos. O grande salto nesta temática é dado quando o Ministério da Educação (2008) publica o Decreto-Lei n.º 3/2008 que passa a legislar a inclusão de alunos com NE nas escolas regulares. Este Decreto-Lei revela uma evolução notória quando comparado com os anteriores porque passa a: definir os direitos e deveres dos encarregados de educação; responsabilizar a escola pela criação das adaptações necessárias para que os alunos tenham um maior e melhor aproveitamento escolar (escolas de referência); estabelecer parcerias com instituições públicas, particulares ou centros de recursos especializados e adota a *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde (2001), com o intuito de descrever, avaliar e medir a saúde e a incapacidade tanto a nível individual como a nível da população, permitindo assim o desenvolvimento de terminologias formais nesta área. A 6 de outubro de 2009, é criado o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, presente no Decreto-Lei n.º 281/2009, definindo um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na sua família incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, nomeadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social que irão permitir a melhor adaptação do aluno aos 2º e 3º ciclos de Ensino Básico e Secundário (Ministério da Educação, 2008).

Por fim, é importante destacar o Decreto-Lei nº 54/2018, a última grande alteração legislativa ao nível da escola inclusiva, que define como uma das principais prioridades da ação governativa, a aposta nas escolas inclusivas, onde todas as crianças encontram respostas que lhes permitam a aquisição de um nível de educação e formação que facilitem a sua inclusão social, independentemente da sua situação (Presidência do Conselho de Ministros, 2018). Este Decreto-Lei estabelece princípios orientadores e normas que procuram garantir a inclusão de todos os alunos, dando resposta à diversidade de necessidades e potencialidades de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na comunidade educativa. Assim sendo, destaca-se a educabilidade universal como sendo a assunção de que todos os alunos têm a capacidade de aprender e de se desenvolver no plano educativo; a equidade tida como a garantia de que todas as crianças têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento; a inclusão definida como o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos; a personalização que surge como o planeamento educativo centrado no aluno, de modo a que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível; a flexibilidade, afirmando-se como a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um; a autodeterminação, referida como o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões. Como princípio orientador, surge também o envolvimento parental como sendo o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo dos seus educandos. Por fim, a interferência mínima, onde a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do

desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

No artigo 12º do Capítulo III é deferido que cada escola terá que constituir uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva. Esta equipa multidisciplinar terá que ser constituída por elementos permanentes e elementos variáveis. Os elementos permanentes são um docente que coadjuva o diretor, um docente especializado em educação especial, três membros do conselho pedagógico e um psicólogo. Relativamente aos elementos variáveis, estes poderão ser o docente titular da turma, o diretor de turma, técnicos de centro de recurso para a inclusão e outros técnicos que intervenham no desenvolvimento do aluno. É importante salientar que compete a esta equipa multidisciplinar: sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; propor as medidas de suporte à aprendizagem a adotar da mesma forma que deve acompanhar e monitorizar a aplicação dessas mesmas medidas; aconselhar os docentes na implementação de práticas de pedagogia inclusiva; e acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem dos alunos com NE (Presidência do Conselho de Ministros, 2018).

2.2 Comunidade Educativa

2.2.1 O Papel do Professor

A evidência empírica sugere que a educação inclusiva produz vários benefícios tanto para alunos com NE como para os seus pares, de forma geral (Lieber et al., 1998; Mrug & Wallander, 2002; Romer & Haring, 1994). Para tal, é importantíssimo que o professor adeque o plano de aprendizagem de cada aluno para maximizar a sua participação nas atividades dentro e fora da sala de aula (Forbes, 2007; Kalamouka et al., 2007; Lindsay, 2007). O papel do professor torna-se então vital no desenvolvimento de recursos especializados de apoio à aprendizagem para alunos com deficiência nas escolas regulares (Morley et al., 2005). Como tal, é ele o agente que representa a base do processo de inclusão. As suas perceções representam variáveis de grande

peso nesta temática, uma vez que exercem influência direta no sucesso da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular (Campos et al., 2014; Conatser et al., 2000; Kozub & Lienert, 2003).

Avramidis e Norwich (2002) observaram que os professores que se responsabilizam e comprometem com o processo de inclusão de alunos com deficiência sentem confiança nas suas capacidades de gestão educativa, implementando, com mais facilidade, programas inclusivos nas suas aulas. Posto isto, é importante referir que as perceções do professor têm um papel fundamental no que diz respeito à inclusão dos alunos com deficiência tanto na escola como, posteriormente, na comunidade (Campos & Neves, 2017).

Tão importante como as perceções do professor em relação à inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas, é a preparação, do ponto de vista do conhecimento teórico-prático que o mesmo tem para desempenhar este papel (Cooc, 2019; Gottfried et al., 2019). Os autores referidos anteriormente têm vindo a debruçar-se sobre este parâmetro por considerarem que o desenvolvimento profissional do professor é um ponto-chave para o sucesso da inclusão. Gottfried et al. (2019) afirmam que, atualmente, na Califórnia, mais do que nunca se valoriza e responsabiliza os programas de formação de professores para garantir que os mesmos recebem uma preparação adequada para trabalhar com alunos com deficiência. Os autores referidos anteriormente concluíram que existe uma forte evidência em relação aos programas que promovem uma maior eficácia dos professores no apoio à inclusão. No entanto, para isso, estes programas devem obedecer a determinados fatores-chave. O primeiro fator realça a necessidade de o professor aprender a colaborar com outros agentes que têm interferência no processo inclusivo do aluno (Brownell et al., 2005). Seguidamente, referem a importância de estes programas se tornarem críticos promovendo a autorreflexão dos professores, desafiando o paradigma da exclusão e promovendo a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular (Peters & Reid, 2009). Outro ponto-chave para o sucesso destes programas de formação é a visão coerente e articulada de todo o corpo docente (Gottfried et al., 2019). Por fim, sugere-se a importância dos formadores fomentarem a investigação como ferramenta para os professores moldarem a sua própria filosofia de ensino. Ou seja, os programas de formação

devem incentivar os professores (ou futuros professores) a investigar estratégias inclusivas baseadas em evidências científicas (Sharma, 2010).

2.2.2 A Aula de Educação Física

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que até 2017 foi assinada e ratificada por mais de 150 países, veio esclarecer o papel dos estados membros signatários para assegurar que todas as crianças com deficiência tivessem igualdade de acesso à participação em atividades lúdicas, recreativas, de lazer e desportivas, incluindo as atividades no meio educativo. Em 2015, a UNESCO publicou o *Rethinking education: towards a global common good?* reconhecendo que as oportunidades inclusivas, adaptadas e seguras para participar na EF, devem ser oferecidas a todas as crianças com deficiência (UNESCO, 2015).

A prática inclusiva não é restrita à sala de aula, transpondo-se a outras áreas do quotidiano da escola como é o caso da EF (Pedersen et al., 2014). A EF inclusiva refere-se à inclusão de crianças com NE em aulas regulares de EF onde estas crianças podem ter acesso a um processo de aprendizagem adequado às suas especificidades (Bastos et al., 2017). No entanto, o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF regulares é diferente quando comparado com outras disciplinas (Morley et al., 2005).

A participação na aula de EF traz um vasto leque de benefícios tanto para os alunos com deficiência como para os seus pares sem deficiência, nomeadamente o desenvolvimento de habilidades motoras adequadas à própria idade (Obrusnikova et al., 2003) e a possibilidade de viver experiências que fomentam as competências sociais (Bailey, 2005). Os baixos níveis de atividade física são considerados uma das principais causas do mau estado de saúde de muitas pessoas com deficiência (Blick et al., 2014; Temple et al., 2006). Como tal, a prática regular de AF tem sido relatada como benéfica para a saúde física e psicológica destas pessoas (Carraro & Gobbi, 2014; Oviedo et al., 2014). Segundo Bastos et al. (2017) existem três benefícios principais que a EF inclusiva traz a todos os alunos. O primeiro remete-nos para a área das competências sociais e indica-nos que desafiando os alunos num ambiente inclusivo, estamos a dar-lhes a oportunidade de desenvolverem as suas

atitudes de forma mais positiva em relação aos seus colegas com e sem deficiência, treinadores e professores (Bailey, 2005). Em segundo lugar, a inclusão promove o desenvolvimento pessoal, tanto nos alunos com deficiência como nos seus pares sem deficiência (e.g., auto-estima). Por fim, a inclusão prepara os alunos sem deficiência para lidar com a deficiência ao longo das suas vidas permitindo que os mesmos cultivem um sentido de aceitação perante a diferença de interesses, contextos, origens, capacidades ou necessidades de aprendizagem; e desenvolvam competências como a cooperação, responsabilidade e maturidade. Vários estudos concluíram que no contexto da aula de EF, a tutoria entre pares é uma abordagem eficaz para promover a inclusão (Cervantes et al., 2013; Klavina & Block, 2008), a aquisição de competências (Vashdi et al., 2008) e a promoção do exercício físico (Stanish & Temple, 2012) entre adolescentes com deficiência.

Ainda assim, a aula de EF inclusiva nem sempre consegue ter um contexto verdadeiramente positivo (Bastos et al., 2017). Isto porque, segundo Place e Hodge (2001), apesar da elevada interação entre os alunos referida anteriormente, a interação social entre os alunos com deficiência e os seus pares sem deficiência é pouco frequente e os alunos com deficiência acabam por ficar isolados experienciando um menor envolvimento motor do que os restantes colegas (Qi & Ha, 2012a).

Como forma de contornar estas e outras adversidades, nas últimas décadas, a EF inclusiva tem sido alvo de inúmeros estudos, tanto a nível qualitativo como quantitativo (Pocock & Miyahara, 2018). Em todo o mundo, a ideia de inclusão tornou-se o tema mais importante nos campos da Educação Especial e da Atividade Física Adaptada (Doulkeridou et al., 2011). Apesar de a maior parte dos trabalhos sobre a inclusão serem provenientes da América do Norte (Wilhelmsen & Sørensen, 2017), pode constatar-se que o conhecimento proveniente de outros locais, como a Europa (Lienert et al., 2001; Morley et al., 2005; Özer, Nalbant, Ağlamış, Baran, Kaya Samut, et al., 2012), a Ásia (Fejgin et al., 2005; Hutzler et al., 2005b; Qi & Ha, 2012b; Qi et al., 2016), a América do Sul (Columna et al., 2016) e a Austrália (Pedersen et al., 2014) tem vindo a aumentar exponencialmente. Através desta constante busca pelo conhecimento a nível global, atualmente, conhecem-se muitos fatores que contribuem para o sucesso das aulas inclusivas. Acredita-se que a preparação

académica dos professores de EF, os serviços de apoio aos alunos com deficiência e apoio aos professores de EF (Kalyvas & Reid, 2003; Morley et al., 2005) são os mais importantes no que diz respeito à predisposição dos professores para esta temática. Ainda assim, Barber (2018) salienta outro aspeto de extrema importância para o sucesso da inclusão. O autor referido anteriormente defende a sensibilização de toda a comunidade para a necessidade de se criarem ambientes inclusivos e adequados tanto para os alunos fisicamente mais aptos como aqueles que têm algum grau de incapacidade.

2.2.3 O Papel do Professor de Educação Física

A EF desempenha um papel importantíssimo na sociedade e é a forma como o professor define a capacidade ou a incapacidade que pode criar ou destruir barreiras para o aluno com deficiência (Barber, 2018). O professor de EF é, portanto, o agente de maior relevo no processo inclusivo da aula de EF (Bastos et al., 2017). De acordo com Qi et al. (2017) as perceções, o conhecimento e as crenças dos professores de EF sobre a inclusão são o que os prepara para agir perante alunos com deficiência nas suas aulas. Para promover esta inclusão, os decisores políticos devem ter um conhecimento aprofundado do que são as perceções, conhecimento e as competências dos professores de EF.

Embora a atual legislação em Portugal reconheça a importância da inclusão de alunos com deficiência, as escolas e os professores podem não estar preparados para este novo desafio. No sistema educativo português não existe a categoria do professor de EF adaptada como, por exemplo, nos Estados Unidos da América. Estes profissionais representam um grupo específico de professores que têm a EF adaptada como área de especialização. Geralmente são licenciados em EF com especialização em pedagogia e um foco particular de atenção na atividade física adaptada (Lytle et al., 2010). Não sendo essa a realidade portuguesa, são os professores de EF os responsáveis por incluir as crianças com deficiência na aula de EF regular (Campos et al., 2014) ainda que, frequentemente, não tenham a

formação académica necessária para tal. Por esta razão, a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF regulares criou um enorme desafio para os professores de EF que pretendem atender às NE destas crianças sem negligenciar e prejudicar o desenvolvimento dos seus pares sem deficiência (Barber, 2018).

Anteriormente era discutido o isolamento do aluno com deficiência perante os colegas na aula de EF (Qi & Ha, 2012a). Segundo Rodrigues (2003), esta realidade acontece por motivos de insegurança por parte dos professores. Smith (2004) vem corroborar esta afirmação, constatando que falta de confiança, o desconforto e a incerteza no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência fazem com que muitos professores tenham dificuldades em inseri-los nas suas aulas. Frequentemente, estes alunos são separados do resto da turma pelo professor e ficam a realizar outro tipo de tarefas durante o horário da aula (Casebolt & Hodge, 2010; Hersman & Hodge, 2010). Isto porque os professores consideram difícil inseri-los em aulas definidas pelos programas educativos, dada a forma como as suas deficiências se manifestam nestas condicionantes (Smith, 2004). Combs et al. (2010) afirmam que a falta de apoio (i.e., por parte de um professor ajudante) para os alunos com deficiência é uma das principais razões para que os professores de EF não estejam dispostos a fazer alterações ou adaptações nas suas aulas. Frequentemente, os professores não são capazes de dar ao aluno com deficiência o tempo e atenção necessários devido às restrições dentro das aulas e à obrigação de ensinar e avaliar todos os alunos (Ammah & Hodge, 2005; Hodge et al., 2004). Outra barreira que a inclusão encontra na aula de EF é o facto de alguns destes professores verem as aulas como um espaço onde os alunos com e sem deficiência devem apenas adquirir capacidades físicas que lhes permitirão participar em determinados desportos e ter uma vida mais ativa (Combs et al., 2010). Geralmente, estes professores enfatizam em demasia a aprendizagem de habilidades motoras fundamentais dos desportos sem considerarem a importância das componentes sociais e inclusivas da EF (Pocock & Miyahara, 2018).

Este paradigma tem vindo a alterar-se lentamente e os professores de EF começam a procurar diferentes meios para desenvolverem a sua

predisposição para serem mais inclusivos, começando por se tornarem os criadores do seu próprio conhecimento, investigando e experimentando continuamente estratégias de ensino que aumentam o seu repertório educativo (Pocock & Miyahara, 2018). Enquanto que alguns professores tomam a responsabilidade de pesquisar e recolher informação sobre a deficiência do seu aluno (An & Meaney, 2015), outros investigam diretamente quais são as modificações necessárias para criar atividades apropriadas ao mesmo (Casebolt & Hodge, 2010; Ko & Boswell, 2013; Simpson & Mandich, 2012) e procuram adquirir técnicas de gestão comportamental (An & Meaney, 2015) como forma de facilitar o processo inclusivo. Grande parte das informações que adquirem provêm de *sites* de internet e livros de atividades no âmbito da EF. Alguns professores referem que as práticas experimentais e o processo tentativa-erro são estratégias extremamente importantes para perceber de que formas a inclusão de alunos com deficiência pode ter êxito (Ko & Boswell, 2013). Por fim, alguns professores de EF adotam uma abordagem resolutive e apesar de terem recursos limitados, conseguem transformá-los em equipamento de EF funcional que facilita a participação de alunos com deficiência nas aulas (Grenier, 2006; Simpson & Mandich, 2012). Para além de criarem o seu próprio conhecimento e os seus próprios meios inclusivos através das estratégias anteriormente referidas, os professores de EF procuram melhorar os métodos de ensino e desenvolver as suas redes de apoio colaborando com especialistas da área da atividade física adaptada (An & Meaney, 2015; Hersman & Hodge, 2010), professores de educação especial (Hersman & Hodge, 2010), outros professores de EF (Ko & Boswell, 2013) e com os pais dos próprios alunos com deficiência (An & Meaney, 2015).

Apesar da inclusão ser um processo coletivo, o trabalho individualizado é considerado fundamental para identificar as necessidades individuais do aluno com deficiência por forma a encorajar a participação na aula regular e gerar experiências positivas (An & Meaney, 2015). Por fim, Simpson e Mandich (2012) salientam também a importância de rever e avaliar constantemente os planos de aula com base nas necessidades e capacidades de cada aluno, observando as adaptações que têm sucesso na aula e alterar as estratégias de ensino em conformidade com essa observação (Ko & Boswell, 2013).

2.2.4 Atividades Extracurriculares como Ferramenta Inclusiva

À primeira vista, parece desafiante incluir alunos com deficiência nas atividades extracurriculares. No entanto, com treino e instrução, os treinadores ou professores conseguem facilmente incluir todos os alunos, já que as adequações e modificações surgem de várias formas (Dieringer & Judge, 2015).

As atividades de recreação e lazer desempenham um papel fulcral na vida de todos nós. As atividades extracurriculares são um dos contextos em que existe um grande potencial para incorporar a aprendizagem. Através da participação em atividades extracurriculares, os alunos têm oportunidades naturais para desenvolver e praticar competências prioritárias relacionadas com os objetivos do programa de educação individualizada enquanto se divertem num ambiente inclusivo (Pence & Dymond, 2015). Existem três tipos de atividades extracurriculares identificadas dentro da literatura em que os alunos com deficiência grave participam: clubes da escola, atividades desportivas e atividades criativas e performativas (Abells et al., 2008; Kleinert et al., 2007; Simeonsson et al., 2001). Como tal, há muito tempo que os professores reconhecem as atividades desta natureza como uma importante ferramenta de instrução e desenvolvimento para alunos com deficiência moderada e severa (Kleinert et al., 2007). Segundo McDonnell e Hunt (2014), a escola inclusiva é aquela que providencia aos seus alunos oportunidades contínuas e estruturadas que promovam a sua integração criando contextos para que todos sejam valorizados e respeitados. Como tal, se o propósito da educação é apoiar o crescimento e desenvolvimento dos alunos, as atividades extracurriculares devem ser consideradas uma importante ferramenta para este propósito (Agran et al., 2017).

Carter et al. (2010) afirmam que, para muitos alunos, as experiências mais memoráveis da escola sucederam devido à participação em atividades extracurriculares. Modell e Valdez (2002) constataram que esta participação traz inúmeros benefícios do ponto de vista das competências sociais e é essencial para desenvolver amizades e integrar o aluno na comunidade no período pós-escolar, melhorando assim a sua qualidade de vida. Por exemplo,

em alunos com deficiência intelectual, este tipo de atividades desenvolve a autodeterminação, a autoconsciência e, mais importante fá-los sentirem-se membros valorizados na comunidade escolar (Kleinert et al., 2007; Pence & Dymond, 2015). A participação em atividades desportivas extracurriculares é importantíssima para crianças com deficiência pois promove estilos de vida mais saudáveis (Machek et al., 2008), aumenta a autoestima (Castagno, 2001), melhora a aceitação entre os pares sem deficiência e aumenta a competência percebida dos mesmos (Gibbons & Bushakra, 1989).

As atividades extracurriculares, como atividades inclusivas, começaram recentemente a ser alvo de maior atenção por parte dos investigadores (Chung et al., 2012; Pence & Dymond, 2015). No entanto, o número de estudos empíricos realizados nesta área ainda é significativamente reduzido (Agran et al., 2017).

2.3 Atitudes

As atitudes e comportamentos têm uma presença frequente e interligada no quotidiano do ser social, o que faz com que, frequentemente, estes termos sejam confundidos e interpretados com o mesmo significado (Teixeira, 2014b). São, desde sempre, algo indispensável para a psicologia porque é através destas que se pode compreender o comportamento humano (Fazio & Olson, 2003).

Fishbein e Ajzen (1980) definem o termo “atitude” como sendo uma predisposição para responder conscientemente, de forma favorável ou desfavorável, a um determinado acontecimento. Cerca de duas décadas mais tarde, Eagly e Chaiken (1993), descrevem a “atitude” como sendo uma tendência psicológica expressa por uma avaliação positiva ou negativa de algo em particular. Por outras palavras, através da forma como percebe o meio social, o sujeito organiza um conjunto de ideias diretamente relacionadas com afetos e fica predisposto para agir positiva ou negativamente face ao que o rodeia. A atitude não é mais do que a ideia que está associada a um afeto ou um sentimento predispondo o indivíduo para a ação. De forma resumida, a

atitude não provoca a ação no indivíduo (não despoleta o comportamento) mas causa no mesmo uma intenção de agir (Teixeira, 2014a).

2.3.1 Componentes das Atitudes

Para Krech et al. (1962), as atitudes são um sistema contínuo com três componentes centrais sobre um determinado objeto: a crença sobre o objeto refere-se à componente cognitiva, o afeto ligado ao objeto remete-nos para a componente afetiva ou sentimental e a disposição para desempenhar uma ação sobre o objeto identifica a componente comportamental. Alonso et al. (1995) afirmam que na componente afetiva são incluídas todas as necessidades, motivações, emoções e sentimentos que o sujeito vivencia perante o objeto, o que pode traduzir-se numa aproximação ou num afastamento dependendo da forma como o mesmo o vivencia; a componente comportamental remete para todas as respostas que o indivíduo tem relativamente ao objeto; e no que diz respeito à componente cognitiva, é ela que abrange tudo o que são crenças, fé, pensamentos, ideias ou percepções sobre um objeto que está presente na memória do indivíduo.

Segundo Campos (2014) as três componentes das atitudes estão sempre interligadas. Isto porque uma convicção positiva é acompanhada por um sentimento favorável enquanto que uma crença negativa é muitas vezes percecionada por um sentimento de rejeição. Geralmente, estes sentimentos e crenças, positivos ou negativos, representam uma tendência para agir e ter determinados comportamentos de acordo com uma percepção prévia. Qualquer alteração numa das componentes terá influência direta nas restantes, precisamente porque interagem entre si. Desta forma, qualquer experiência nova, que crie uma percepção diferente no indivíduo, pode originar uma alteração na sua atitude (Teixeira, 2014a).

2.3.2 Teorias sobre as Atitudes

2.3.2.1 Teoria do Comportamento Planeado

Esta teoria é considerada a mais aceita no que concerne à ligação entre as Atitudes e os Comportamentos do indivíduo. A mesma foi desenvolvida por Ajzen (1991) tendo por base a Teoria da Ação Refletida (Fishbein & Ajzen, 1980). Inicialmente, considerava-se que o comportamento era determinado como algo emergente da intenção de agir, sendo que esta intenção era influenciada pela atitude e pela norma subjetiva (Fishbein & Ajzen, 1980). Desta forma, estaríamos perante uma ideologia que apenas aborda os comportamentos voluntários. É então que, mais tarde, Ajzen (1991) afirma que o comportamento não é exclusivamente voluntário e pode ser influenciado por forças externas.

A Teoria do Comportamento Planeado caracteriza-se por uma conceção clara do que é a atitude e como ela interage com o comportamento. Segundo Ajzen (1991), a atitude sendo a avaliação favorável ou desfavorável de um comportamento específico é um dos preditores das intenções comportamentais do indivíduo. A norma subjetiva remete o indivíduo para a pressão social que o mesmo compreende relativamente a um determinado comportamento. Acrescenta-se a estas componentes outro aspeto: o controlo comportamental percebido. O controlo comportamental percebido está diretamente ligado com a forma como o sujeito interpreta a facilidade ou dificuldade de desempenhar o comportamento (Heidemann et al., 2012). Esta última variável distingue-se das demais pois pode influenciar de forma direta o próprio comportamento e não apenas indiretamente – intenção (Courneya et al., 2001). De forma resumida, quanto mais favorável for a atitude e a norma subjetiva no que diz respeito a um determinado comportamento, e quanto maior for o controlo comportamental percebido pelo sujeito, maior será a probabilidade de o mesmo desempenhar esse comportamento. Isto porque a intenção de o fazer será igualmente maior.

Apesar da vasta literatura acerca desta teoria, é importante salientar que são escassos os estudos que exploram a mesma no âmbito das atitudes dos

professores em relação à inclusão de crianças com deficiência nas aulas regulares (MacFarlane & Woolfson, 2013b).

2.3.2.2 Teoria do Contacto

A Teoria do Contacto de Allport (2015) diz-nos que o contacto intergrupar reduz o preconceito dos indivíduos que integram esses grupos. Dito isto, assume-se que interagir com pessoas de grupos diferentes, dentro de determinadas condições, nos leva a uma mudança de atitude positiva. Inúmeros artigos de revisão demonstram que, quando aplicada em grupos, a teoria do contacto é responsável pela redução significativa de preconceitos (Cook et al., 1984; Harrington & Miller, 1992; Patchen, 1999).

Vários estudos demonstram que o contacto pode desenvolver atitudes positivas em relação a pessoas com deficiência motora (Barr & Bracchitta, 2008; Kalymon et al., 2008; Murata et al., 2000), pessoas com doenças mentais (Corrigan et al., 2001) e pessoas com deficiência intelectual (McManus et al., 2010). Na escola, os alunos sem deficiência em turmas inclusivas, tendo contacto regular e fazendo amizade com alunos com deficiência, desenvolvem atitudes mais positivas em relação a estas crianças (Vignes et al., 2009).

A Teoria do Contacto é uma ferramenta importante para a EF Adaptada. Ela é a base para a implementação de inúmeros programas de intervenção para a educação e consciencialização dos alunos sem deficiência. Estes programas providenciam um grande impacto nas atitudes relacionadas com a inclusão (McKay, 2018).

No que diz respeito aos professores de EF, evidências baseadas nesta teoria dizem-nos que o contacto prévio com a deficiência é reconhecido como um fator importante no que diz respeito às atitudes dos professores em relação aos alunos com deficiência (Hutzler et al., 2019). Para além disso, vários estudos relatam um impacto positivo nas atitudes (Özer, Nalbant, Ağlamış, Baran, Samut, et al., 2012) e na perceção de auto-eficácia (Hutzler et al., 2005a) dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.

No entanto, é preciso ter em consideração que nem sempre o contacto intergrupar reduz o preconceito e melhora as atitudes dos indivíduos (Pettigrew et al., 2011). Pelo contrário, quando estas experiências de contacto são negativas, os indivíduos tendem a ter atitudes negativas. Isto porque estas experiências envolvem situações onde os participantes se sentem ameaçados ou não escolheram ter o contacto de forma voluntária (Pettigrew & Tropp, 2011). Assim sendo, mais importante do que garantir o simples contacto é garantir o contacto positivo. Isto porque, tanto para os alunos (McManus et al., 2010) como para os professores de EF (Hutzler et al., 2019), as atitudes positivas estão diretamente relacionadas com o contacto de qualidade com os pares com deficiência. Segundo Schwab (2017), pode assumir-se que a qualidade e a intensidade do contacto com alunos com deficiência são os pontos-chave que influenciam as atitudes.

Neste contexto, Allport (2015) apresenta quatro condições fundamentais para que a diminuição de preconceito, em situação real de contacto. Segundo o autor referido anteriormente, o contacto deve ser recíproco para produzir conhecimento e compreensão para ambas as partes; os membros dos vários grupos devem compartilhar a igualdade de estatuto; o incentivo de contacto deve ser criado por um suporte e autoridade institucional e clima social; e, a situação de contacto deve conduzir o grupo a fazer algo onde todos intervenham exigindo cooperação para atingir um objetivo.

2.1.1 Atitudes dos Professores em relação à Inclusão

Freire (2008) considera que a Escola para Todos pressupõe uma exigência na mudança de práticas e consequentes atitudes. Só assim se tornará realmente “de todos”, desenvolvendo sentimentos de respeito, amizade, valorização da diferença e cooperação. O autor referido anteriormente defende também que é da responsabilidade da escola adaptar-se a cada situação em particular. A mesma deve mudar a sua organização, a sua função e o seu processo de ensino e aprendizagem em prol de todos os alunos.

As atitudes dos professores assumem, no nosso modelo educativo, uma função de extrema importância no processo de aprendizagem de todos os alunos. Estas são cruciais para o sucesso de qualquer mudança educacional, ainda mais quando se pretende alcançar uma escola totalmente inclusiva (Silva et al., 2014). No entanto, sabe-se que ainda há professores com atitudes opostas a estes princípios, criando alguma resistência à implementação da inclusão (Freire, 2008).

Alguns estudos têm revelado que as atitudes dos professores podem ser uma barreira para que a implementação de práticas inclusivas seja bem-sucedida (Avramidis & Norwich, 2002; Boer et al., 2011; Ross-Hill, 2009). A classe docente tende a ser bastante positiva no que diz respeito ao princípio da inclusão, no entanto, encaram o processo de implementação como algo problemático (Avramidis & Norwich, 2002).

Frequentemente, as preocupações dos professores sobre como a inclusão pode ser implementada influenciam as atitudes dos mesmos (Burke & Sutherland, 2004). Estas preocupações, de natureza prática, passam por ser capaz de dar a devida resposta aos alunos com deficiência sem que os restantes alunos sejam prejudicados por isso; estar apreensivo com a qualidade e a quantidade de trabalho a desenvolver com as crianças com deficiência; a falta de recursos e apoios adequados; e treino e competência limitados no que diz respeito à prática educativa inclusiva (Bender et al., 1995).

A investigação tem vindo a comprovar que os docentes formados e preparados para trabalhar com alunos com problemas comportamentais, problemas de aprendizagem ou problemas emocionais tendem a ter atitudes mais positivas no que diz respeito à inclusão destas crianças no modelo educativo regular (Hunter-Johnson et al., 2014). Thaver et al. (2014) concluíram também que os professores que têm formação prática na área das NE e aqueles com mais contato com pessoas com deficiência apresentam, em comparação com os seus colegas, atitudes mais positivas face às práticas inclusivas. Assim sendo, a formação na área da educação inclusiva parece, então, afetar significativamente as atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares (Lika, 2016).

De uma forma geral, o sucesso educativo vai sempre depender da visão que os professores têm sobre a escola inclusiva, da atitude que demonstram relativamente à inclusão dos alunos com NE nas suas aulas e, acima de tudo, da capacidade de implementarem as práticas educativas na escola, na aula, nas atividades educativas em geral, em prol da inclusão. Assim, torna-se imprescindível preparar os docentes para que estes aceitem a diversidade dos alunos com NE, encarando-a de forma natural. Esta preparação passa por reformular a sua formação de base, incluindo cursos educacionais inovadores com modelos pedagógicos experimentais (Silva et al., 2014).

2.1.2 Atitudes dos Professores de Educação Física em relação à Inclusão

As pesquisas sobre as atitudes na área do ensino da EF têm-se tornado cada vez mais frequentes desde a década de 80 (Block & Obrusnikova, 2007; Kozub & Lienert, 2003). A maioria dos estudos que abordam as atitudes dos professores de EF em relação à inclusão baseiam-se na Teoria da Ação Racional ou na Teoria do Comportamento Planejado (Ajzen, 1991; Fishbein & Ajzen, 1980), daí a sua importância para esta temática.

A atitude dos professores de EF é um dos fatores mais importantes para que a inclusão de todas as crianças seja bem-sucedida (Folsom-Meek & Rizzo, 2002). Os professores são uma referência para os seus alunos e colegas. Como tal, as suas atitudes afetam todas as perspetivas de inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF (Sherrill, 1998). São inúmeros os investigadores que têm vindo a estudar as atitudes dos professores de EF acreditando que as mesmas são fundamentais para o sucesso da inclusão nas escolas (Campos et al., 2014; Doukeridou et al., 2011; Elliott, 2005; Hutzler et al., 2019; Obrusnikova, 2008; Özer, Nalbant, Ağlamış, Baran, Kaya Samut, et al., 2012; Silva et al., 2014).

Combs et al. (2010) afirmam que os professores de EF com atitudes positivas adotam metodologias de ensino mais flexíveis nas suas aulas. Já os professores com atitudes negativas parecem centrar o tempo de aula nas modalidades convencionais e habilidades desportivas, muitas vezes difíceis de adaptar à diversidade humana. Os autores citados anteriormente referem

também que os professores com atitudes positivas valorizam o desenvolvimento e desempenho motor do aluno com NE. Por outro lado, os professores com atitudes menos positivas consideram que a inclusão do aluno com NE é bem-sucedida se aluno estiver ocupado, feliz e satisfeito com uma determinada tarefa.

Os professores de EF são mais propensos a ter atitudes positivas quando, na sua formação, adquiriram conceitos e práticas relacionadas com a atividade física adaptada. É mais provável que as atitudes sejam mais positivas nos professores que têm mais preparação académica (Folsom-Meek & Rizzo, 2002; Kowalski & Rizzo, 1996), mais experiência no ensino de alunos com deficiência (Kozub & Porretta, 1998; Schmidt-Gotz et al., 1994) e maior competência percebida no que concerne a lecionar aulas inclusivas (Kowalski & Rizzo, 1996; Rizzo & Kirkendall, 1995; Schmidt-Gotz et al., 1994). Assim sendo, a contribuição dos professores de EF para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas está diretamente relacionada com o nível de conhecimento que os mesmos acreditam ter sobre esta temática (Vaporidi et al., 2005).

Nos últimos anos têm sido realizadas várias revisões sistemáticas que procuram avaliar o impacto do processo inclusivo nos professores de EF e que destacam a necessidade de maiores períodos de treino e a falta de apoio tanto no planeamento curricular como na aplicação prática do currículo (Block & Obrusnikova, 2007; Hutzler et al., 2019; Hutzler et al., 2005a; Qi & Ha, 2012a; Tant & Watelain, 2016). Alguns autores, como Doukeridou et al. (2011) e Wang et al. (2015), salientam a necessidade de existirem mais pesquisas neste âmbito, de modo a identificar com mais clareza os fatores que verdadeiramente influenciam as atitudes e as práticas inclusivas dos professores de EF.

2.1.3 Estudos realizados no âmbito das Atitudes dos Estudantes-Estagiários de Educação Física em relação à Inclusão

Os estudantes-estagiários, ou *pre-service teachers*, são todos os estudantes que estão a preparar-se para ser professores (Goodnough et al., 2009). Por forma a analisar as atitudes dos mesmos, devemos, inicialmente,

tentar perceber quais são as preocupações que estes têm face à inclusão de alunos com deficiência nas suas futuras aulas. Segundo Mangope et al. (2013), estas preocupações existem e estão relacionadas com conhecimento e competências limitadas, pressão do tempo, dificuldade em lidar com alunos com deficiência, falta de recursos e com o impacto negativo que a inclusão poderá ter nos alunos sem deficiência. É importante referir que os estudantes-estagiários manifestam inúmeras carências no que diz respeito à preparação e ao apoio necessários para se trabalhar com alunos com NE nas escolas regulares. Isto porque sempre se tratou este tema do ponto de vista teórico, incompatível com o desenvolvimento de competências necessárias para que a transferência da inclusão para a prática docente se faça de forma efetiva (Fernández et al., 2017).

Na mesma linha de pensamento, Mosia (2014) assinala que a escassez de formação face à diversidade pode dar origem a atitudes de rejeição por parte dos professores, dando lugar a estratégias pobres no campo da educação inclusiva. Por outro lado, num estudo feito recentemente no Barém, foi relatado que estudantes-estagiários que se preparam para ser professores de Inglês, Árabe, Matemática e Ciências revelaram atitudes positivas e sentimentos de compaixão para com as crianças com deficiência (AlMahdi & Bukamal, 2019). O mesmo se sucedeu num estudo realizado por Goddard e Evans (2018) onde se concluiu que estudantes-estagiários de três universidades de metrópoles australianas revelam atitudes positivas em relação à educação inclusiva.

De acordo com a pesquisa baseada na Teoria do Comportamento Planeado, as atitudes dos professores e estudantes-estagiários de EF em relação ao ensino dos alunos com deficiência têm mostrado, ao longo dos últimos anos, intenções de os incluir nas aulas regulares de EF (Hodge & Jansma, 1999; Oh et al., 2010). Como tal, a necessidade de criar e promover atitudes e perceções positivas nos professores de EF face ao ensino de alunos com deficiência é tão forte como melhorar a formação inicial dos mesmos (Drudy & Kinsella, 2009). A formação académica dos professores de EF face à diversidade foi um tema pouco abordado até há bem pouco tempo (Hinojosa Pareja & López López, 2018). García-Barrera (2017) indica que o mesmo ainda

se verifica nos dias de hoje. Por isto, estes professores notam que a sua formação não dá resposta às necessidades reais do aluno com NE. Barber (2018) confirma estas afirmações concluindo que existe uma lacuna entre a teoria lecionada no período de estágio e a implementação prática da mesma.

Morley et al. (2005) concluíram que os programas de formação inicial de professores de EF requerem algumas melhorias, incluindo módulos de educação inclusiva mais orientados para a prática. Na Irlanda, por exemplo, grande parte dos estudantes-estagiários de EF não contacta com alunos com deficiência antes de começarem a exercer a sua profissão nas escolas (Travers et al., 2010). Os estudantes-estagiários irlandeses indicam que a sua preparação durante a formação inicial de professores é inadequada para trabalhar com crianças com deficiência (Crawford et al., 2012; Kearns & Shevlin, 2006; Meegan & Macphail, 2006). Rust e Sinelnikov (2010) explicam que muitos programas de formação académica dos estudantes-estagiários não fornecem informações úteis e estratégias práticas de ensino de forma a incluir todos efetivamente.

Tindall et al. (2015) examinou o impacto de um programa de formação de atividade física adaptada com 10 semanas de duração nas atitudes de 64 professores irlandeses. O autor referido anteriormente constatou que as atitudes e perceções em relação à inclusão dos estudantes-estagiários de EF melhoram através da experiência prática estruturada e prolongada e da participação em palestras teóricas sobre a deficiência e inclusão. Ou seja, cursos bem planeados e experiências práticas desempenham um papel crucial na promoção de atitudes e perceções favoráveis dos estudantes-estagiários de EF no que diz respeito ao trabalho com crianças com deficiência (Conderman et al., 2005). Os estudantes-estagiários de EF que frequentam estes cursos aprofundados e experiências práticas com alunos com deficiência sentem-se melhor preparados para oferecer a estas crianças um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

Por seu lado, Pedersen et al. (2014) investigaram as crenças, atitudes e intenções dos estudantes-estagiários de EF australianos em relação à EF inclusiva em função da formação e preparação académica. Nessa investigação foram comparados dois grupos universitários de diferentes instituições de

ensino superior face à inclusão na EF sendo que no grupo 1, a componente prática da formação foi de 5 horas e no grupo 2 a componente prática teve uma duração de 40 horas. Ambos os grupos revelaram atitudes favoráveis face a esta temática. Ainda assim, concluiu-se que o grupo universitário que teve uma componente prática mais longa apresentou crenças, atitudes e intenções mais favoráveis do que o grupo menos treinado. Os autores desta investigação defendem que para melhorar as intenções dos estudantes-estagiários de EF é recomendável que estes tenham um programa de estágio académico mais abrangente para incluir mais experiências práticas e específicas. Só assim poderão aprender a ensinar a EF a alunos com deficiência em contextos inclusivos, contextos esses que provavelmente terão pela frente quando começarem as suas carreiras profissionais.

2.1.4 Instrumentos que avaliam as Atitudes em relação à Inclusão

Dado o leque de variáveis que influenciam as atitudes positivas dos professores em relação à educação inclusiva, é importante que se utilizem questionários robustos que exploram as perceções dos professores sobre a inclusão de crianças com NE nas salas de aula regulares (Ewing et al., 2018). Antonak e Livneh (2000) solidificam esta ideia argumentando que a existência de instrumentos com propriedades psicométricas robustas é imperativo para explorar a relação entre as atitudes em relação aos indivíduos com NE e a plena inclusão destes indivíduos na sociedade.

Segundo uma revisão crítica recente realizada por Ewing et al. (2018), são nove os questionários mais robustos que avaliam as atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com NE nas aulas regulares, nomeadamente: *Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities* (ORI; Antonak & Larrivee, 1995); *Attitudes toward Inclusive Education Scale* (ATIES; Wilczynski, 1995); *Concerns about Integrated Education* (CIE; Sharma & Desai, 2002); *Impact of Inclusion Questionnaire* (IIQ; Hastings & Oakford, 2003); *Principals' Attitudes Towards Inclusive Education* (PATIE; Bailey, 2004); *Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale* (MATIES; Mahat, 2008); *Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised*

Scale (SACIE-R; Forlin et al., 2011); *Teacher Questionnaire* (de Boer et al., 2012); e *Teachers' Attitude toward Inclusion Scale* (TAIS; Monsen et al., 2015).

No que diz respeito ao número de itens, estes questionários apresentam um intervalo entre os quinze e os trinta itens e as classificações da escala de Likert variam entre escalas de quatro a oito pontos. No que diz respeito ao significado das escalas, a maioria dos artigos adotou uma metodologia de concordância ou desconcordância, à exceção do questionário CIE (Sharma & Desai, 2002) cuja escala de Likert reflete o grau de preocupação do professor em cada item apresentado.

No que concerne à fiabilidade destes questionários, podemos afirmar que a grande maioria apresenta níveis de consistência interna aceitáveis à exceção do *Teacher Questionnaire* (de Boer et al., 2012) e do *ATIES* (Wilczenski, 1995) que não reportam resultados de fiabilidade. Relativamente à validade dos mesmos, de forma geral, foi apenas utilizado um método de validação, à exceção dos questionários *PATIE* (Bailey, 2004) que demonstrou adequada validade de constructo. Por seu lado, o *MATIES* (Mahat, 2008) apresentou conteúdo, constructo, critério e validade convergente aceitáveis. A viabilidade da administração e processamento dos questionários é comparável em cada um dos questionários analisados neste documento, sendo que todos são simples de administrar e pontuar. Dos nove questionários analisados nesta revisão, apenas no *ORI* (Antonak & Larrivee, 1995) é indicado o tempo necessário para se completar o questionário (20 minutos). Ainda assim, todos os questionários são relativamente curtos, variando entre os quinze itens do questionário *SACIE-R* (Forlin et al., 2011) e os trinta itens do questionário *TAIS* (Monsen et al., 2015). Relativamente à adequação, a maioria dos questionários utiliza uma terminologia atualizada.

No entanto, no que diz respeito à abordagem das três dimensões das atitudes, apenas três questionários as consideraram. São eles o *MATIES* (Mahat, 2008), o *SACIE-R* (Forlin et al., 2011) e o *Teacher Questionnaire* (de Boer et al., 2012). Todos os questionários contêm, nas suas afirmações, o domínio cognitivo das atitudes. Menos de metade dos questionários considera o domínio comportamental e pouco mais de metade dos questionários aborda o domínio afetivo das atitudes. De forma geral, o *Teachers Questionnaire* (de

Boer et al., 2012), o MATIES (Mahat, 2008) e a SACIE-R (Forlin et al., 2011) abordam cada uma das componentes afetiva, cognitiva e comportamental das atitudes dos professores. Por outro lado, de forma global, o MATIES (Mahat, 2008) e SACIE-R (Forlin et al., 2011) parecem ser os questionários mais sólidos do ponto de vista psicométrico por abordarem cada uma das componentes das atitudes dos professores em relação à inclusão. Esta revisão crítica sobre os nove questionários que avaliam as atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com NE, apresenta uma análise detalhada daquilo sobre os recursos disponíveis para identificar medidas adequadas de avaliação das atitudes dos professores em relação à educação inclusiva na sua generalidade.

No entanto, quando falamos da EF inclusiva, surgem outros instrumentos que têm sido utilizados no decorrer das últimas décadas, nomeadamente o *Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities* (PIATID-III), o *Physical Educators' Judgments About Inclusion* (PEJI) e o *Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale* (TATIS). Os dois primeiros questionários foram desenvolvidos por Folsom-Meek e Rizzo (2002) e Hodge et al. (2002), respetivamente, especificamente para serem aplicados a professores de EF. Por seu lado, o TATIS (Cullen et al., 2010), apesar de não ser especificamente desenhado para a EF, pode ser utilizado nesse contexto.

O PIATID-III (Folsom-Meek & Rizzo, 2002) foi validado e considerado um instrumento fiável para ser aplicado em futuros profissionais de EF de modo a avaliar as suas atitudes em relação à inclusão. No entanto, este instrumento apenas avalia as atitudes em relação à deficiência intelectual. Campos (2013) traduziu para a língua portuguesa o PIATID-III. No entanto, a análise fatorial confirmatória não obteve valores desejáveis, não tendo sido possível validar o instrumento para a realidade portuguesa. No diz respeito ao PEJI (Hodge et al., 2002), este instrumento avalia as atitudes em relação aos diferentes tipos de deficiência, mas não foram exploradas as propriedades psicométricas deste questionário o que limita a sua aplicação.

Assim sendo, depois de uma análise detalhada e profunda sobre os instrumentos disponíveis para avaliar as atitudes dos professores em relação à educação inclusiva, considerando o contexto da educação em geral

ou da EF em particular, concluiu-se que o MATIES (Mahat, 2008) parece ser aquele que mais se evidencia. Este instrumento tem vindo a ser utilizado em diferentes países e línguas diferentes, como é o caso da Escócia (MacFarlane & Woolfson, 2013b), Roménia (Frumos, 2018), Índia (Srivastava et al., 2017), Eslovénia (Štemberger & Kiswarday, 2018) e Indonésia (Marhamah et al., 2018). Podemos constatar, com base nos estudos referidos anteriormente, que o MATIES tem sido uma ferramenta muito utilizada em diferentes contextos para avaliar as atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares tanto no primeiro ciclo como no ensino básico e secundário.

Para além disso, o MATIES é um instrumento multidimensional que permite medir aspetos afetivos, cognitivos e comportamentais das atitudes, no contexto da educação inclusiva e que inclui a inclusão física, social e curricular. Cada dimensão (afetiva, cognitiva e comportamental) contém 6 itens e uma escala de resposta de Likert de 6 pontos. Os itens que constituem a dimensão afetiva das atitudes representam os sentimentos e emoções dos professores em relação à educação inclusiva. Para a dimensão cognitiva, os itens refletem as perceções e crenças dos professores. Por fim, os itens da dimensão comportamental estão relacionados com a intenção do professor de agir de certa forma para a inclusão em suas aulas. O MATIES é composto por um total de 18 itens (Mahat, 2008).

No que diz respeito às propriedades psicométricas, é considerado uma ferramenta eficaz para medir as atitudes dos professores. O alfa de Cronbach evidencia a confiabilidade das escalas, sendo 0.89 para a dimensão afetiva, 0.79 para a dimensão cognitiva e 0.91 para a dimensão comportamental. É um questionário adequadamente validado (conteúdo aceitável, construto, critério e validade convergente) e, psicometricamente, é um dos instrumentos mais sólidos, sendo esta uma característica imperativa para analisar a relação entre as atitudes face aos indivíduos com deficiência e a plena inclusão destes indivíduos (Mahat, 2008).

CAPÍTULO III – Estudo Empírico

3.1 Introdução

Segundo a Organização Mundial de Saúde (2001), os princípios de uma sociedade inclusiva baseiam-se na ideia de que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos do que todas as outras. A UNESCO (2019) sublinha que a verdadeira inclusão implica uma participação ativa, uma aprendizagem ao mais alto nível e um desenvolvimento do potencial de cada indivíduo. Sugere um desenho universal para a aprendizagem, em que a diversidade de necessidades de todos os alunos é considerada no processo de ensino-aprendizagem e na definição do currículo. Assim sendo, a educação inclusiva define-se como o processo de educar as crianças com NE no ambiente educativo geral, em vez de as colocar em contextos de ensino especial (Frumos, 2018). Atualmente, a legislação portuguesa define a aposta nas escolas inclusivas como uma das principais prioridades da ação governativa. Nessas escolas, todas as crianças devem encontrar respostas que lhes permitam a aquisição de um nível de educação e formação que facilitem a sua inclusão social, independentemente da sua situação (Presidência do Conselho de Ministros, 2018).

A prática inclusiva transpõe-se a outras áreas além da sala de aula, como é o caso da EF (Pedersen et al., 2014). A EF inclusiva define-se como a inclusão de crianças com NE em aulas regulares de EF onde estas crianças podem ter acesso a um processo de aprendizagem adequado às suas especificidades (Bastos et al., 2017). O processo de inclusão nas aulas de EF traz um leque enorme de benefícios para os alunos com e sem deficiência (Bailey, 2005; Obrusnikova et al., 2003). Segundo Bastos et al. (2017), os principais benefícios da EF inclusiva prendem-se com o enriquecimento das competências sociais, com o crescimento pessoal do aluno e com o desenvolvimento de um sentido de aceitação perante a deficiência.

No entanto, incluir alunos com NE nas aulas regulares pode ser desafiante e o sucesso dessa inclusão pode ser influenciado por inúmeros fatores (Frumos, 2018). Um desses fatores diz respeito pelas atitudes dos professores em relação à inclusão. Segundo (Silva et al., 2014), as atitudes são cruciais para o sucesso de qualquer mudança educacional, ainda mais quando

se pretende alcançar uma escola totalmente inclusiva. Fishbein e Ajzen (1980) definem o termo “atitude” como sendo uma predisposição para responder conscientemente, de forma favorável ou desfavorável, a um determinado acontecimento. Para Krech et al. (1962), as atitudes são um sistema contínuo com três dimensões centrais sobre um determinado objeto, a dimensão cognitiva, afetiva e comportamental.

Nas últimas décadas, vários estudos demonstraram que as atitudes dos professores são uma das variáveis mais importantes para o sucesso da educação inclusiva em geral (Mahat, 2008) e da EF em particular (Campos et al., 2014; Doukeridou et al., 2011; Elliott, 2005; Hutzler et al., 2019; Obrusnikova, 2008; Özer, Nalbant, Ağlamış, Baran, Kaya Samut, et al., 2012; Silva et al., 2014). Por exemplo, Thaver et al. (2014) concluíram que os professores que têm formação prática na área das NE e aqueles com mais contato com pessoas com deficiência apresentam, em comparação com os seus colegas, atitudes mais positivas face às práticas inclusivas. As atitudes dos professores também parecem ser influenciadas pela formação de base (Hunter-Johnson et al., 2014; Thaver et al., 2014). Assim sendo, é fundamental analisar detalhadamente as atitudes dos professores em relação à educação inclusiva, uma vez que estas atitudes são pontos-chave para o sucesso da inclusão para alunos com e sem deficiência (Reusen et al., 2000; Vaughn & Schumm, 1995; Villa et al., 1996). A compreensão dessas atitudes é também essencial para o planeamento curricular de programas de formação de professores em serviço e de estudantes-estagiários (Mahat, 2008).

No que diz respeito aos instrumentos que avaliam as atitudes no âmbito da educação inclusiva, é possível constatar que, frequentemente, as propriedades psicométricas não são totalmente reportadas ou os instrumentos não possuem propriedades psicométricas adequadas (Mahat, 2008). Como tal, esta falta de evidências sobre propriedades psicométricas e robustez dos instrumentos, suscita preocupações quanto à validade e fiabilidade de alguns dos instrumentos que avaliam as atitudes em contexto educativo e, consequentemente limitam a investigação nesta área. Para além disso, verifica-se que a maioria dos instrumentos de atitudes avaliam apenas uma das dimensões das atitudes, especificamente a dimensão cognitiva. Assim sendo, é

fundamental desenvolver instrumentos que incorporem diferentes dimensões das atitudes (i.e., cognitiva, afetiva e comportamental) dos professores em relação à educação inclusiva (Mahat, 2008). Especificamente na área da EF inclusiva, diversos instrumentos também têm disso desenvolvidos para avaliar as atitudes dos professores desta área. No entanto, diversos problemas metodológicos têm sido reportados. Por exemplo, o PIATID-III (Folsom-Meek & Rizzo, 2002) apesar de ser um instrumento amplamente utilizado, não possui adequadas propriedades psicométricas para ser aplicado no contexto português (Campos, 2014) e apenas avalia as atitudes em relação à deficiência intelectual.

Com o propósito de colmatar as principais lacunas da investigação na área da educação inclusiva, (Mahat, 2008) desenvolveu o *Multidimensional Attitudes Towards Inclusive Education Scale* (MATIES). Este é um instrumento multidimensional que tem como principal objetivo avaliar os aspetos afetivos, cognitivos e comportamentais das atitudes, no âmbito da educação inclusiva incluindo a inclusão física, social e curricular do aluno com deficiência. Mahat (2008) contribuiu, assim, para uma maior compreensão da natureza teórica e estrutural das atitudes e dos conhecimentos para a oferta de uma educação inclusiva e desenvolveu um instrumento com adequadas características psicométricas.

Atualmente, o MATIES tem vindo a ser utilizado em vários países e em diferentes contextos educativos. Frumos (2018) utilizou o MATIES para avaliar as atitudes de professores romenos do ensino primário em relação à inclusão de alunos com NE nas aulas regulares. Srivastava et al. (2017) concluíram que quando os professores indianos têm mais conhecimento sobre a educação inclusiva e sobre a deficiência, são mais positivos em relação à inclusão de alunos com deficiência na sua sala de aula. Na Eslovénia, Štemberger e Kiswarday (2018) demonstraram que os professores do ensino pré-escolar e do ensino primário têm atitudes predominantemente positivas em relação à inclusão, revelando uma compreensão positiva da inclusão e predisposição para alterar a sua conduta de modo a que a inclusão funcione na prática.

Posto isto, o presente estudo teve como principal objetivo explorar a validade estrutural da versão portuguesa do *Multidimensional Attitudes toward*

Inclusive Education Scale (MATIESp) em estudantes-estagiários de educação física. Pretendeu-se, também, identificar as relações de associação entre as diferentes dimensões das atitudes (i.e., afetivo, cognitivo e comportamental), bem como identificar diferenças nas atitudes dos estudantes-estagiários em função de variáveis como género, contacto prévio com a deficiência, experiência em atividades de enriquecimento curricular e tipo de instituição de formação (pública vs privada).

3.2 Material e Métodos

3.2.1 Amostra

A amostra foi constituída por 413 estudantes-estagiários de EF com idades compreendidas entre os 21 e os 52 anos ($M \pm DP = 24,28 \pm 4,01$). Todos os participantes eram estudantes do Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário em sete instituições de ensino superior (Faculdade de Desporto da Universidade do Porto - FADEUP=118; Instituto Universitário da Maia - ISMAI= 73; Instituto Piaget - PIAGET= 14; Universidade da Beira Interior - UBI=26; Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - UTAD=41; Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra - FCDEF=91 e Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona - FEFD-ULHT= 50) distribuídas pelo norte e centro de Portugal. As características sociodemográficas da amostra estão apresentadas na tabela 1.

Tabela 1 - Características sociodemográficas da amostra

Características Sociodemográficas		N (%)
Género	Masculino	270 (65,4)
	Feminino	135 (32,7)
Instituição	Pública	326 (72,9)
	Privada	87 (21,1)
Ano de Escolaridade	1º ano	218 (52,8)
	2º ano	195 (47,2)
Familiar com Deficiência	Sim	102 (24,7)
	Não	307 (74,3)
Amigo com Deficiência	Sim	204 (49,4)
	Não	204 (49,4)
Contacto com Deficiência	Sim	398 (96,4)
	Não	12 (2,9)
Experiência Atividades Extracurriculares	Sim	108 (26,2)
	Não	302 (73,1)

3.2.2 Instrumentos

O questionário utilizado para a recolha de informação foi a versão portuguesa do Multidimensional *Attitudes toward Inclusive Education Scale* (MATIES), originalmente criado por Mahat (2008), que avalia três componentes das atitudes (dimensão cognitiva, afetiva e comportamental) em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares. Cada dimensão é constituída por seis itens, perfazendo o questionário um total de dezoito itens. A dimensão cognitiva é avaliada do item 1 ao item 6, a dimensão afetiva é avaliada do item 7 ao item 12 e a dimensão comportamental é avaliada do item 13 ao item 18. A dimensão cognitiva inclui afirmações como “*Acredito que a inclusão promove comportamentos sociais adequados entre todos os alunos*” ou “*Acredito que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão académica de todos os alunos, independentemente das suas capacidades*”. A componente afetiva, focada no aspeto emocional, abrange questões como “*Fico frustrado(a), quando tenho dificuldade em comunicar com alunos com deficiência*” ou “*Sinto-me desconfortável com a inclusão de alunos com e sem deficiência na mesma turma*”. Por fim, a dimensão comportamental mede a predisposição dos professores para mudar os seus comportamentos por forma a agir segundo os princípios da inclusão. Nesta dimensão encontramos itens como “*Estou predisposto(a) a motivar os alunos com deficiência para participarem em todas as atividades sociais da escola*” ou “*Estou predisposto(a) a fazer adequações individuais no processo de avaliação dos alunos, de modo a implementar uma educação inclusiva*”.

Os participantes avaliam cada item segundo uma escala de resposta de Likert com seis pontos: (1) Concordo Totalmente; (2) Concordo; (3) Concordo Parcialmente; (4) Discordo Parcialmente; (5) Discordo; (6) Discordo Totalmente. Assim sendo, a pontuação de cada dimensão varia entre 6 e 36 pontos. Os itens 1, 3, 4, 13, 14, 15, 16, 17 e 18 assumem uma pontuação inversa (i.e., opção 1 contabiliza 6 pontos e a opção 6 contabiliza 1 ponto). Quanto maior a pontuação total, melhor as atitudes dos professores, ou seja, atitudes mais positivas são reportadas. No que diz respeito aos dados de validação da versão original do questionário MATIES (Mahat, 2008), o teste

alfa de Cronbach evidencia a confiabilidade das escalas (i.e., 0.89 afetiva; 0.79 cognitiva; 0.91 comportamental). É um questionário adequado, tendo demonstrado validade de conteúdo aceitável, constructo, critério e validade convergente. Este instrumento já foi utilizado em diferentes países e em línguas diferentes, como é o caso da Escócia (MacFarlane & Woolfson, 2013b), Roménia (Frumos, 2018), Índia (Srivastava et al., 2017), Eslovénia (Štemberger & Kiswarday, 2018) e Indonésia (Marhamah et al., 2018). O MATIES tem sido muito utilizado em diferentes contextos, tanto no primeiro ciclo como no ensino básico e secundário.

Todos os participantes preencheram um questionário sociodemográfico composto por duas secções: a primeira secção com informações gerais (i.e. Instituição de Ensino Superior, idade e género); e a segunda secção, constituída por 5 questões sobre o contacto prévio com pessoas com deficiência (i.e., da família, amigos, estágio curricular do mestrado ou atividade profissional atividades extracurriculares).

3.2.3 Procedimentos de Tradução da Versão Portuguesa do MATIES (MATIESp)

As sugestões metodológicas de (Vallerand, 1989) foram seguidas para a realização da adaptação cultural do MATIES à língua Portuguesa (MATIESp), compreendendo a concretização de diferentes etapas. Numa etapa inicial procedeu-se à preparação da versão preliminar do questionário em língua portuguesa. Para tal, reuniu-se um painel de 4 peritos fluentes em língua portuguesa e língua inglesa. O processo de tradução combinou a técnica de tradução-retroversão e a técnica de júri. A técnica de tradução-retroversão foi realizada de forma separada e independente por cada um dos peritos. Seguidamente, o júri constituído por dois investigadores analisou ambas as versões traduzidas (Português e Inglês). As diferentes versões foram discutidas, as situações de discordância ou incongruência foram identificadas e, conseqüentemente atingiu-se um consenso relativamente à versão preliminar do MATIESp. Devido à diversidade do léxico da língua portuguesa, o MATIESp foi discutido com a autora original do instrumento, através de uma

reunião via Skype. Na sequência dessa análise conjunta procedeu-se a pequenas alterações em alguns itens.

Seguidamente, procedeu à validação semântica por parte de elementos da população alvo (i.e., contexto educativo). A versão preliminar do MATIESp foi analisada por 3 professores de Educação Especial e 3 professores de Educação Física tendo-se procedido à avaliação da correspondência semântica dos conceitos, conteúdo e compreensão das palavras ou expressões de cada um dos itens do questionário. Na sequência dessa análise conjunta procedeu-se a alterações de terminologia em alguns itens com o propósito de adequar a terminologia utilizada à legislação ao atual no contexto da Escola Inclusiva. No entanto, procurou-se que a terminologia não fosse demasiado específica de modo a que facilitar a compreensão de todos os professores. A este nível decidiu-se proceder a uma alteração relativamente ao questionário original. No cabeçalho do MATIESp foi introduzida a definição de “Deficiência” por parte da Organização Mundial de Saúde (2011) com o propósito de ajudar os participantes orientar o foco da sua resposta, considerando que o MATIESp pretende avaliar as atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência e não em relação ao amplo espectro de alunos com Necessidades Educativas incluídos na escola regular. As alterações introduzidas na versão preliminar do MATIESp foram novamente discutidas com a autora original do instrumento, tendo-se chegado a um consenso final relativamente à versão final do questionário.

3.2.4 Procedimentos de Recolha de Dados

Numa fase inicial do estudo foram realizados contactos formais, através do endereço de *e-mail* institucional, com os diretores de curso das diferentes instituições de ensino superior, de forma a obter as autorizações institucionais para a realização do estudo. O período de recolha de dados decorreu entre os meses de maio e junho do ano de 2019. O preenchimento dos questionários foi realizado em diferentes contextos dependendo das situações mais convenientes para cada instituição de ensino superior. Por exemplo, os estudantes-estagiários preencheram o questionário em contexto de sala de

aula, de reunião com o professor supervisor ou ainda via *e-mail*. Todos os participantes deste estudo leram e assinaram o consentimento informado (Anexo 1) onde afirmaram ter conhecimento de todas as informações adjacentes à realização do mesmo e autorizando que os seus dados fossem utilizados de forma anônima e confidencial.

3.2.5 Procedimentos Estatísticos

A análise fatorial confirmatória (AFC) foi usada para testar o ajustamento das dimensões que representam a estrutura fatorial do MATIESp. Três variáveis latentes e contínuas (dimensão afetiva, cognitiva e comportamental) foram testadas nos 18 itens do MATIES, tal como sugerido por Mahat (2008).

A determinação das estimativas na AFC foi realizada através do método da máxima verossimilhança (*maximum likelihood estimation – MLE*). Contudo, este método assume que os dados seguem uma distribuição normal (Kline, 2005). Assim sendo, aplicou-se o teste Santorra-Bentler ($SB\chi^2$) que corrige os dados referentes a uma distribuição não normal e produz resultados mais precisos comparativamente com o teste de qui-quadrado (Bentler, 2007). Seguindo as sugestões de diferentes autores (Byrne, 2006; Hu & Bentler, 1999), o modelo foi avaliado usando diferentes índices de ajustamento (i.e., medidas de ajustamento absolutas e incrementais), nomeadamente: *Comparative Fit Index* (CFI) que quantifica o ajustamento do modelo em relação ao modelo original no qual os itens observados se assumem como não relacionados; o *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) e o *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) que quantificam as divergências entre os dados e o modelo proposto por graus de liberdade com um intervalo de 90% de confiança (RMSEA 90% CI).

De acordo com Brown (2006), o modelo é possui “ajustamento adequado” quando o RMSEA e o SRMR são inferiores a 0.08 e o CFI é superior a 0.9. O modelo possui “bom ajustamento” quando o RMSEA e o SRMR são inferiores a 0.05, o CFI é superior a 0.95 e o χ^2/df é inferior a 3. Para cada variável a magnitude da carga fatorial foi considerada. Variáveis com carga fatorial superior ou igual a 0.3 são consideradas representativas do constructo a ser

medido em cada domínio (Bentler, 2007). A AFC foi realizada através do *software* estatístico EQS 6.1 (Bentler, 2005).

O alfa de Cronbach foi calculado para avaliar a consistência interna das dimensões das atitudes (i.e., cognitiva, afetiva e comportamental). O critério de aceitação da consistência interna das dimensões foi estabelecido em 0.60 (Loewenthal, 2001). A estatística descritiva foi utilizada para determinar os valores médios, desvio padrão, valores mínimos e máximos. O teste de normalidade de Kolmogorov Smirnov foi usado para determinar os níveis de assimetria e achatamento da amostra. Para determinar as diferenças nas atitudes em função do tipo de instituição de formação (pública vs privada), do ano curricular (1º vs 2º ano), do género (masculino vs feminino), do contacto prévio com a deficiência (família, amigo e pessoa; sim vs não) e experiência em Atividades de Enriquecimento Curricular (sim vs não) foi usado o teste de Mann-Whitney. O coeficiente de correlação de *Spearman* foi usado para investigar as associações entre as diferentes dimensões das atitudes. O nível de significância foi estabelecido em $p \leq 0.05$. As análises foram realizadas no programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) 25.0.

3.3 Resultados

3.3.1 Análise Fatorial Confirmatória

Os resultados da AFC da versão portuguesa do MATIES demonstram que os 18 itens e o modelo com 3 fatores do MATIESp (variáveis latentes: cognitiva, afetiva e comportamental) têm ajustamento adequado para dados de estudantes-estagiários de Educação Física (Figura 1). Todos os itens saturaram de forma significativa nos respetivos fatores e os índices de ajustamentos são aceitáveis: $S-B\chi^2 = 379.76$; $df=132$; $p < 0.001$; $S-B\chi^2/df=2.87$; CFI=0.92; SRMR=0.08; RMSEA=0.069; 90% CI = [0.061; 0.077]. Para além disso, com a exceção dos itens 1 e 4, todos os itens do MATIESp apresentam cargas fatoriais padronizadas superiores a 0.3.

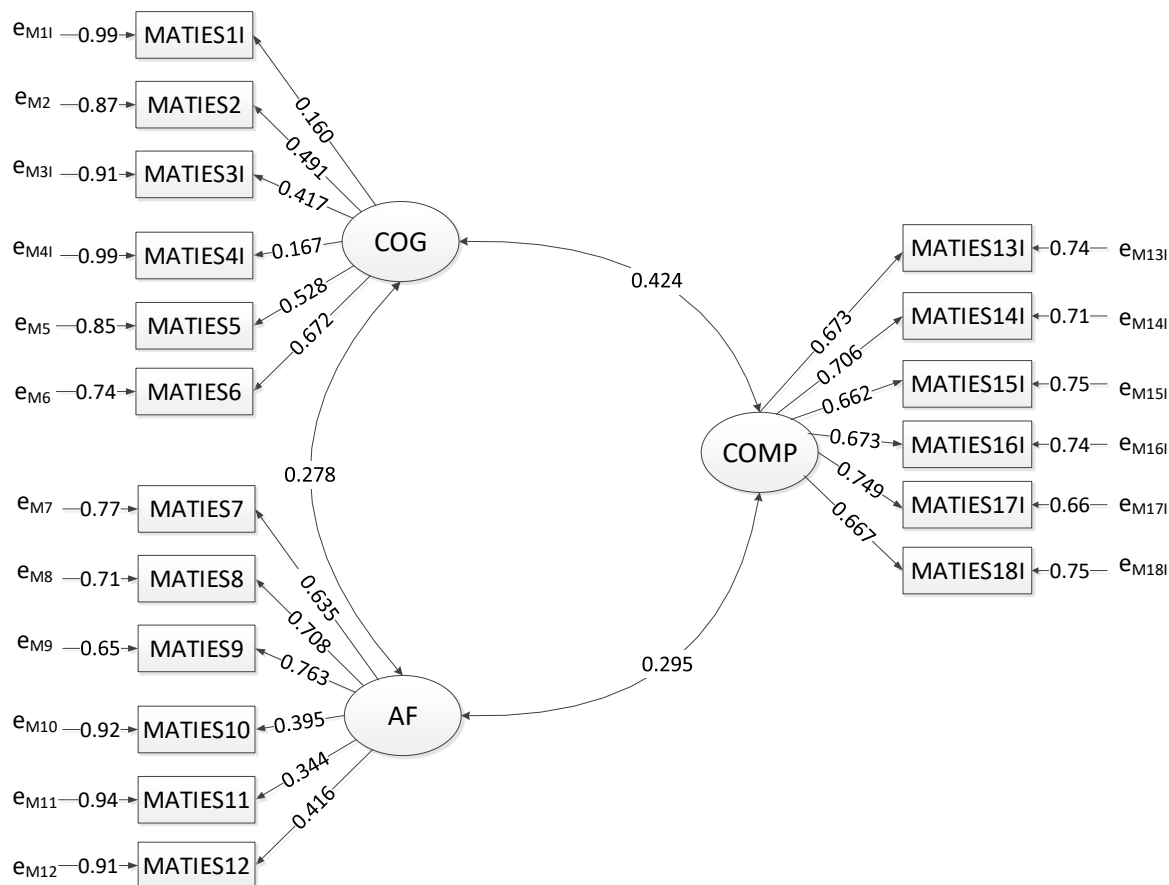


Figura 1 - Carga fatorial da análise fatorial confirmatória da versão Portuguesa do MATIES (medidas de ajustamento padronizadas).

A tabela 2 apresenta a estatística descritiva, os valores de consistência interna de cada dimensão e os valores de correlações entre as 3 dimensões da versão portuguesa do MATIES. Pela análise da tabela 2 verifica-se que os valores médios das atitudes em cada uma das dimensões foram elevados (próximos de 30) indicando que a amostra, de uma forma geral, apresenta atitudes positivas em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Os valores de consistência interna variaram entre $\alpha = 0.54$ -0.84. As três dimensões do MATIESp apresentam correlações significativas, positivas e fracas ($r = 0.18$ - 0.37; $p \leq 0.01$) entre si.

Tabela 2 - Média (desvio-padrão), consistência interna e correlações entre as 3 dimensões do MATIESp em estudantes-estagiários de Educação Física.

Dimensões	M \pm DP	Min	Max	Alfa Cronbach's	1.	2.	3.
1. Cognitiva	28.6 \pm 3.5	19	36	0.54	1	0.181*	0.365*
2. Afetiva	27.0 \pm 5.2	13	36	0.72		1	0.268*
3. Comportamental	31.8 \pm 3.4	21	36	0.84			1

M \pm DP = media \pm desvio padrão; Max= máximo; Min= mínimo; *p<0.01

3.3.2 Análise Comparativa das Atitudes

Na tabela 3 é possível observar os resultados da análise comparativa das dimensões cognitiva, afetiva e comportamental do MATIESp em função da variável tipo de instituição de formação (pública vs privada), ano curricular (1º vs 2º ano), género (masculino vs feminino), do contacto prévio com a deficiência (família, amigo e pessoa; sim vs não) e experiência em Atividades de Enriquecimento Curricular (sim vs não).

De uma forma geral, importa realçar que os estudantes-estagiários que frequentam o 1º ano curricular apresentam atitudes significativamente mais positivas na dimensão comportamental em comparação com os estudantes-estagiários do 2º ano curricular. Por seu lado, os estudantes estagiários que frequentam o 2º ano curricular apresentam atitudes significativamente mais positivas na dimensão cognitiva em comparação com os estudantes-estagiários que frequentam o 1º ano curricular.

No que se refere à variável “contacto prévio com amigo com deficiência”, o grupo que reportou ter tido “contacto prévio” (i.e., sim) apresentou atitudes significativamente mais positivas na dimensão comportamental em comparação com o grupo que não reportou “contacto prévio”. Por seu lado, o grupo que reportou não ter tido “contacto prévio com amigo com deficiência” apresentou atitudes significativamente mais positivas na dimensão afetiva em comparação com o grupo que reportou “contacto prévio”. Relativamente ao “contacto prévio com pessoa com deficiência”, o grupo que reportou não ter tido “contacto prévio” apresentou atitudes significativamente mais positivas na dimensão cognitiva em comparação com o grupo que reportou “contacto prévio”.

Por último, no que diz respeito à variável “experiência em atividades de enriquecimento curricular”, o grupo que reportou ter tido experiência (i.e., sim) apresentou atitudes significativamente mais positivas na dimensão afetiva em comparação com o grupo que não reportou “experiência”.

Tabela 3 - Média (desvio padrão) e nível de significância das três dimensões do MATIESp em função de diferentes variáveis sociodemográficas.

			Dimensões das Atitudes					
			Cognitiva		Afetiva		Comportamental	
N (%)			<i>M±DP</i>	<i>p</i>	<i>M±DP</i>	<i>p</i>	<i>M±DP</i>	<i>p</i>
Instituição	Pub.	326 (78.9)	28.6±3.6	0.634	27.0±5.3	0.739	31.7±3.4	0.585
	Priv.	87 (21.1)	28.4±3.4		26.9±4.9		32.0±3.3	
Ano Curricular	1º ano	218 (52.8)	20.0±5.4	0.017*	27.2±5.2	0.441	32.6±3.3	0.018*
	2º ano	195 (47.2)	28.0±3.6		26.8±5.2		31.4±3.4	
Género	Masc.	270 (65.4)	28.6±3.6	0.981	27.2±5.1	0.298	31.0±3.4	0.068
	Fem.	135 (32.7)	28.6±3.5		26.6±5.3		32.2±3.3	
Cont. Família	Sim	102 (24.7)	28.3±3.7	0.369	26.7±5.2	0.357	31.5±3.2	0.303
	Não	307 (74.3)	28.6±3.5		27.1±5.2		31.8±3.4	
Cont. Amigo	Sim	204 (49.4)	28.8±3.6	0.262	27.5±5.1	0.044*	32.3±3.1	0.001*
	Não	204 (49.4)	28.3±3.5		28.3±3.5		31.2±3.6	
Cont. Pessoa	Sim	398 (96.4)	28.5±3.5	0.012*	27.0±5.2	0.490	31.7±3.4	0.158
	Não	12 (2.9)	28.7±3.7		26.4±5.4		33.5±3.1	
Exp. AEC	Sim	108 (26.2)	29.0±3.5	0.157	28.0±4.9	0.031*	32.0±3.4	0.206
	Não	302 (73.1)	28.4±3.5		26.6±5.3		31.6±3.9	

Pub. = pública; Priv. = privado; Cont. = contacto; Exp AEC= experiência em atividades de enriquecimento curricular; *p<0.05

3.4 Discussão

A primeira parte do presente estudo explora a validade estrutural da versão Portuguesa do MATIES (MATIESp) em estudantes-estagiários de Educação Física. O MATIES avalia as atitudes dos professores (i.e., dimensão

cognitiva, afetiva e comportamental) em relação à inclusão de alunos com deficiência na sala de aula (Mahat, 2008). Este instrumento demonstrou ter boas propriedades psicométricas (Mahat, 2008) e a sua aplicação é recomendada quando comparado com outros questionários que também avaliam as atitudes em relação à educação inclusiva (Ewing, 2018). O MATIES tem sido amplamente aplicado em diferentes populações e culturas (Frumos, 2018; Srivastava, de Boer & Pijl, 2017; Stemberger & Kiswardy, 2018; Yan & Sin, 2015). Deste modo, é um instrumento recomendado e com vantagens de aplicação em Portugal, especialmente em estudantes-estagiários de Educação Física. No entanto, até à data, não foi possível identificar estudos que explorassem a estrutura fatorial do MATIES o que representa a uma lacuna substancial na investigação quando se pretende que o referido questionário seja amplamente utilizado.

No presente estudo, a AFC demonstrou que o MATIESp tem ajustamento adequado para a amostra de estudantes-estagiários de Educação Física. O modelo com 3 fatores do MATIESp (variáveis latentes: afetiva, cognitiva e comportamental) apresenta níveis de ajustamento satisfatórios para o RMSEA e CFI. Apesar da discussão sobre a AFC do MATIESp se encontrar limitada pois o presente estudo é o primeiro a realizar a referida análise, importa referir que os resultados estão em concordância com o estudo original de validação do MATIES (Mahat, 2008). Com a exceção do item 1 (*Acredito que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão académica de todos os alunos, independentemente das suas capacidades*) e do item 4 (*Acredito que qualquer aluno consegue aprender os conteúdos do currículo, desde que sejam feitas adequações de acordo com as suas necessidades educativas*) da dimensão cognitiva, verificaram-se cargas fatoriais elevadas em todos os itens demonstrando a sua validade de constructo. Os itens que saturam no primeiro fator referem-se à dimensão cognitiva que reflete as ideias, pensamentos, percepções, crenças e opiniões do estudante-estagiário sobre a educação física inclusiva. Já os do segundo fator referem-se à dimensão afetiva que representa os sentimentos e emoções do estudante-estagiário associados ao objetivo das atitudes. Por último, os itens do terceiro fator referem-se à dimensão

comportamental e expressam as intenções do estudante-estagiário para agir/comportar de uma certa forma em relação à educação física inclusiva.

Importa, também, mencionar que, tal como Mahat (2008), também o presente estudo demonstrou a validade de conteúdo de todas as dimensões do MATIESp. Nas fases iniciais de desenvolvimento do estudo (i.e., procedimentos de tradução e de adaptação à realidade portuguesa), um painel diversificado de peritos na área da educação especial e da educação física comprovou a validade de conteúdo do MATIESp. No entanto, é necessário analisar os problemas detetados no item 1 e 4 da dimensão cognitiva. Os estudos futuros devem verificar se os referidos itens estão adequadamente formulados no que se refere à correspondência semântica dos conceitos, conteúdo e compreensão das palavras ou expressões.

Os valores de consistência interna do MATIESp encontram-se dentro de limites aceitáveis ($\alpha = 0.54-0.84$). Vallerand (1989) propôs valores aceitáveis de consistência interna entre 0.70 e 0.85. De uma forma geral, os resultados do presente estudo estão ligeiramente abaixo do esperado quando comparado com os valores de consistência interna de estudos prévios. O estudo original de validação do MATIES, numa amostra de professores australianos do ensino primário e secundário, reportou valores de consistência interna entre 0.77 e 0.91. Frumos (2018) numa amostra de professores romenos do ensino primários, reportou valores de consistência interna entre 0.73 e 0.94. Stemberger e Kiswardy (2018) numa amostra de professores eslovenos do jardim-de-infância e ensino primário, reportou valores de consistência interna entre 0.79 e 0.91. Os valores mais baixos de consistência interna foram reportados num estudo com professores indianos do ensino primário ($\alpha = 0.52-0.78$) (Srivastava, de Boer & Pijl, 2017).

No que diz respeito aos valores de correlação do MATIESp, foram identificadas correlações fracas e positivas entre todas as dimensões do questionário. Especificamente, verifica-se que atitudes positivas ao nível afetivo e cognitivo estão associadas com intenções comportamentais positivas no que se refere à educação inclusiva. Tal como esperado, constatou-se que as diferentes subescalas (i.e., afetiva, cognitiva e comportamental) avaliam diferentes dimensões das atitudes, contribuindo de forma independente para o

referido constructo (Mahat, 2008). O facto das correlações encontradas serem mais baixas comparativamente com o estudo original pode estar relacionadas com as diferenças ao nível das características da amostra. Mahat (2008) validou o MATIES numa amostra de professores em serviço, provavelmente com mais experiência e maturidade relativamente à Educação Inclusiva. Assim sendo, estas diferenças devem ser interpretadas com naturais ou expectáveis. Por outro lado, é possível argumentar que correlações baixas podem realçar a verdadeira independência das dimensões das atitudes e, consequentemente providenciar melhor validade discriminante (Marsh & Redmayne, 1994).

A segunda parte do presente estudo compara as atitudes dos estudantes-estagiários de Educação Física em função de um conjunto de variáveis sociodemográficas. De uma forma geral, resultados do presente estudo estão em conformidade com estudos anteriores (Mangope et al, 2013; Martin & Kudlacek, 2010), demonstrando que as atitudes dos estudantes-estagiários de EF em relação à educação física inclusiva são positivas.

No que se refere à variável género constatou-se que, no presente estudo, não se verificaram diferenças nas atitudes dos estudantes-estagiários de EF. Apesar destes resultados estarem em concordância com estudos prévios (e.g., Sáez-Gallegok, Abellán & Hernández-Martínez, 2019), a literatura não é consensual considerando que outros autores demonstraram que as mulheres tendem a ter atitudes mais positivas do que os homens (Litvack, Ritchie, & Shore, 2011). Do mesmo modo, verificou-se que o tipo de instituição de ensino superior (pública ou privada) parece não influenciar as atitudes dos participantes. No entanto, a discussão deste resultado encontra-se limitada pois não foi possível identificar estudos prévios que também tivesse analisado esta variável.

De uma forma geral, verificou-se que os estudantes-estagiários que frequentam o 1º ano curricular apresentam atitudes significativamente mais positivas na dimensão comportamental e os estudantes-estagiários que frequentam o 2º ano curricular apresentam atitudes significativamente mais positivas na dimensão cognitiva. Assim sendo, é possível argumentar que os estudantes-estagiários no 1º ano curricular estão mais expressam mais intenções de agir positivamente em forma em relação à educação física

inclusiva. Possivelmente, porque os estudantes-estagiários do 2º ano curricular (i.e., com prática e treino supervisionado na docência) podem ter vivenciado dificuldade na implementação de estratégias inclusivas. No entanto, este grupo de estudantes-estagiários encontra-se em fase final da sua formação e preparação para a docência podendo, como tal, existir um predomínio de ideias, pensamentos, percepções, mais positivas em relação à EF Inclusiva. De uma forma geral, parece haver uma incongruência relativamente à atitude para pensar de forma inclusiva e, conseqüentemente agir em conformidade. Assim sendo, é necessários analisar as experiências práticas dos estudantes-estagiários para se promover uma influência positiva em relação à inclusão (Boyle, 2013).

No que se refere à variável “contacto prévio com a deficiência”, os resultados do presente estudos também são bastante variáveis. Verificaram-se diferenças significativas nos grupos com “contacto prévio” com amigo e pessoa com deficiência. Os participantes com atitudes mais positivas na dimensão comportamental (i.e., agir de forma inclusiva) reportaram contacto prévio com um amigo com deficiência. Este resultado parece estar em concordância com a literatura, e especificamente com a teoria do contacto. No entanto, os participantes que não tiverem contacto com amigo com deficiência e com pessoa com deficiência, tiveram atitudes significativamente mais positivas na dimensão afetiva e cognitiva, respetivamente. Mais estudos são necessários para esclarecer a relação das diferentes dimensões das atitudes com a variável “contacto prévio com a deficiência” de modo criar-se contextos para um contacto de qualidade entre pessoas com e sem deficiência. Por último, os estudantes-estagiários que reportaram experiência prévia em Atividades de Enriquecimento Curricular demonstraram atitudes significativamente mais positivas na dimensão afetiva, ou seja, sentimentos e emoções positivas em relação aos alunos com deficiência. Neste contexto é possível argumentar que as diferenças encontradas podem estar relacionadas com a idade dos alunos neste nível de ensino. Ou seja, o estudante-estagiários estabelecem relações com crianças mais jovens que pelas características comportamentais e de personalidade típicas da sua faixa etária despoletam relações de maior proximidade e afetividade.

Por último, a interpretação dos resultados do presente estudo deve ter em consideração as suas respetivas limitações metodológicas. Este é o primeiro estudo que aplica o MATIESp à população de estudantes-estagiários de Educação Física. É necessário que futuros estudos repliquem a aplicação do MATIESp numa amostra maior de estudantes-estagiários e alarguem o âmbito de utilização do referido instrumento à população de professores de Educação Física (i.e., *in service*). A recolha de dados centrou-se, essencialmente, na zona norte e centro do país. É necessário que futuros estudos alarguem a representação geográfica das amostras. Importa, também, mencionar que decorrente das diferentes metodologias de trabalhos e de organização das diferentes instituições de Ensino Superior que colaboraram no presente estudo, os contextos de recolha de dados e os elementos envolvidos neste processo, foram também diferentes e adaptados a cada realidade.

3.5 Conclusões

O presente estudo demonstra que os 18 itens e o modelo com 3 fatores do MATIESp têm validade de conteúdo e validade de constructo aceitáveis e é adequado para ser utilizado no âmbito da EF inclusiva. O presente estudo realizou-se em múltiplas instituições de Ensino Superior, público e privado, ao nível nacional e recrutou participantes envolvidos no 1º e 2º ano curriculares dos respetivos cursos de formação. Assim sendo, importa destacar o carácter original e inovador da presente investigação que pela primeira vez colocou em evidência a importância das atitudes dos estudantes-estagiários de EF em relação à inclusão de alunos com deficiência para o sucesso da EF inclusiva em Portugal. No entanto, é necessário dar continuidade à investigação sobre a robustez das propriedades psicométricas do MATIESp, considerando que o presente estudo representa a primeira aplicação do referido questionário à população portuguesa de estudantes-estagiários de EF. Especificamente, é necessário esclarecer os problemas identificados nos itens 1 e 4 da dimensão cognitiva. Este será uma etapa importante para validação final do MATIESp.

De uma forma geral, no presente estudo as atitudes dos estudantes-estagiários de EF foram bastante positivas face à inclusão de alunos com

deficiência nas aulas. Podemos concluir que estes estudantes-estagiários estão em concordância com as políticas inclusivas definidas pelo Decreto-Lei nº 54/2018. Ainda assim, será importante estudar estas atitudes tentando dar resposta às diferenças pontuais entre as diferentes dimensões das atitudes. No futuro, seria importante estudar estes fenómenos e perceber de que forma se podem alcançar atitudes mais positivas. Também seria relevante perceber a influência de outras variáveis, como por exemplo o tipo de formação académica inicial e formação prévia ao nível da inclusão. O MATIESp também poderá ser utilizado para monitorizar mudanças e alterações nas atitudes dos estudantes-estagiários, antes e após a participação em programas de intervenção ao EF inclusiva.

CAPÍTULO IV – Conclusão Geral

Conclusão Geral

A existência de instrumentos válidos e fiáveis é um parâmetro muito importante na investigação, formação e intervenção no que se refere às atitudes dos estudantes-estagiários de Educação Física. O estudo das atitudes é um ponto de partida fundamental para a reflexão sobre os cursos de formação superior ao nível da Educação Física inclusiva. É premente uma análise sobre a organização das unidades curriculares dedicadas à preparação dos estudantes-estagiários de Educação Física, especificamente no que se refere aos seus conteúdos, tempo dedicado à intervenção ao longo da formação do estudante-estagiário e profundidade das abordagens realizadas.

Perante as sucessivas reestruturações e modificações das políticas e práticas inclusivas ao nível nacional e considerando a implementação da nova legislação no âmbito da Educação Inclusiva, em vigor nas escolas portuguesas, é crucial preparar os futuros professores de Educação Física para os desafios da escola atual. De modo a que os professores sejam capazes de responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, as suas atitudes ao nível cognitivo, afetivo e comportamental têm que ser estudadas. Para tal, é necessário identificar os fatores que afetam as atitudes dos futuros professores. O MATIESp pode ser uma ferramenta fundamental para monitorizar as diferenças e mudanças nas atitudes destes profissionais. Consequentemente, as evidências encontradas podem encorajar a aceitação de mudanças necessárias nas estruturas e organização das escolas para que a “Educação para Todos” seja, efetivamente, implementada com sucesso.

Assim sendo, o presente estudo deve ser visto como um ponto de partida para investigações futuras usando o MATIESp. Este instrumento pode ser uma poderosa ferramenta no delineamento de um currículo mais inclusivo, através do desenvolvimento de programas de ensino da EF adequados à diversidade e às necessidades de todos os alunos.

CAPÍTULO V – Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- Abells, D., Burbidge, J., & Minnes, P. (2008). Involvement of adolescents with intellectual disabilities in social and recreational activities. *Journal on Developmental Disabilities*, 14(2), 88-94.
- Agran, M., Achola, E., Nixon, C. A., Wojcik, A., Cain, I., Thoma, C., Austin, K. M., & Tamura, R. B. (2017). Participation of students with intellectual and developmental disabilities in extracurricular activities: Does inclusion end at 3:00? *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52, 3-12.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. doi:[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Allport, G. W. (2015). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.
- AlMahdi, O., & Bukamal, H. (2019). Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education During Their Studies in Bahrain Teachers College. *SAGE Open*, 9(3), 2158244019865772. doi:10.1177/2158244019865772
- Alonso, M. Á. V., Río, C. J., & Martínez, B. A. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención. *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*, 79-144.
- Ammah, J., & Hodge, S. (2005). Secondary Physical Education Teachers' Beliefs and Practices in Teaching Students with Severe Disabilities: A Descriptive Analysis. *The High School Journal*, 89, 40-54. doi:10.1353/hsj.2005.0019
- An, J., & Meaney, K. S. (2015). Inclusion Practices in Elementary Physical Education: A Social-cognitive Perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(2), 143-157. doi:10.1080/1034912X.2014.998176
- Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-149. doi:10.1177/001440299506200204

- Antonak, R. F., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22(5), 211-224. doi:10.1080/096382800296782
- Assembleia da República. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86. Diário da República n.º 237/1986, Série I.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bailey, J. (2004). The validation of a scale to measure school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in regular schools. *Australian Psychologist*, 39(1), 76-87. doi:10.1080/00050060410001660371
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, 57(1), 71-90. doi:10.1080/0013191042000274196
- Barber, W. (2018). Inclusive and accessible physical education: rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society*, 23(6), 520-532. doi:10.1080/13573322.2016.1269004
- Barr, J. J., & Bracchitta, K. (2008). Effects of contact with individuals with disabilities: positive attitudes and majoring in education. *Journal of Psychology*, 142(3), 225-243. doi:10.3200/jrlp.142.3.225-244
- Bastos, T., Teixeira, J., Cunha, M. A. d., & Corredeira, R. N. (2017). Physical education and sport as a means to empower children with disability in educational and community settings: The contribution of paralympic education focusing on peers interactions. *Inclusive physical activities: International perspectives*, (91-108).
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94, 120. doi:10.1177/002221949502800203
- Bentler, P. M. (2005). *EQS 6.1 structural equations program manual* (Vol. 6): Encino, CA: Multivariate software

- Bentler, P. (2007). On Tests and Indices for Evaluating Structural Models. *Personality and Individual Differences*, 42, 825-829. doi:10.1016/j.paid.2006.09.024
- Blick, R., Saad, A., Goreczny, A., Roman, K., & Sorensen, C. (2014). Effects of declared levels of physical activity on quality of life of individuals with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 37C, 223-229. doi:10.1016/j.ridd.2014.11.021
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: a review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity quarterly: APAQ*, 24(2), 103-124.
- Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353. doi:10.1080/13603110903030089
- Boyle, C. (2013). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34. doi:10.1080/01443410.2013.785061
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P., & McCallum, C. L. (2005). Critical Features of Special Education Teacher Preparation: A Comparison With General Teacher Education. *The Journal of Special Education*, 38(4), 242-252. doi:10.1177/00224669050380040601
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY, US: The Guilford Press.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge VS. Experience. *Education*, 125(2), 163-172.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Campos, M. J. (2014). *On the way to inclusion: how powerful is physical education? Quantitative and qualitative study about teachers and students' attitudes toward inclusion in Physical Education*. Coimbra: Dissertação de Doutoramento apresentada a FCDEF-UC.
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2014). Analysing the structure, validity and reliability of the physical educators' attitude toward teaching

- individuals with Disabilities III – Peatid III. *Annals of Research in Sport and Physical Activity* (5). doi:http://dx.doi.org/10.14195/2182-7087_5_16
- Campos, M. J., & Neves, F. (2017). Exploratory study of physical educators' self-efficacy toward the inclusion of students with physical disability. *Desporto e Atividade Física para Todos – Revista Científica da FPDD*, 3(1), 29-33.
- Carraro, A., & Gobbi, E. (2014). Exercise intervention to reduce depressive symptoms in adults with intellectual disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 119, 1-5. doi:10.2466/06.15.PMS.119c17z4
- Carter, E., Swedeen, B., K. Moss, C., & J. Pesko, M. (2010). "What Are You Doing After School?" Promoting Extracurricular Involvement for Transition-Age Youth With Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 45, 275-283. doi:10.1177/1053451209359077
- Casebolt, K. M., & Hodge, S. R. (2010). High School Physical Education Teachers' Beliefs about Teaching Students with Mild to Severe Disabilities. *Physical Educator*, 67(3), 140-155.
- Castagno, K. (2001). Special Olympics Unified Sports: Changes in Male Athletes During a Basketball Season. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 193-206. doi:10.1123/apaq.18.2.193
- Cervantes, C., Lieberman, L., Magnesio, B., & Wood, J. (2013). Peer Tutoring: Meeting the Demands of Inclusion in Physical Education Today. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84, 43-48. doi:10.1080/07303084.2013.767712
- Chung, Y. C., Carter, E. W., & Sisco, L. G. (2012). Social interactions of students with disabilities who use augmentative and alternative communication in inclusive classrooms. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(5), 349-367. doi:10.1352/1944-7558-117.5.349
- Columna, L., Hoyos-Cuartas, L. A., Foley, J. T., Prado-Perez, J. R., Chavarro-Bermeo, D. M., Mora, A. L., Ozols-Rosales, M. A., Alvarez-del Cid, L., & Rivero, I. (2016). Latin American Physical Educators' Intention to Teach Individuals With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 33(3), 213-232. doi:10.1123/apaq.2014-0167

- Combs, S., Elliott, S., & Whipple, K. (2010). Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs: A Qualitative Investigation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 114-125.
- Conatser, P., Block, M., & Lepore, M. (2000). Aquatic Instructors' Attitudes Toward Teaching Students with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 197-207. doi:10.1123/apaq.17.2.197
- Conderman, G., Morin, J., & Stephens, J. T. (2005). Special education student teaching practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children Youth*, 49(3), 5-10.
- Conferência Mundial sobre Educação para Todos. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia.
- Cooc, N. (2019). Teaching students with special needs: International trends in school capacity and the need for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 83, 27-41. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.021>
- Cook, S. W., Miller, N., & Brewer, M. B. (1984). Cooperative Interaction in Multiethnic Contexts. In N. S. Miller (Ed.), *Groups in Contact: the Psychology of Desegregation*: New York: Academic Press.
- Correia, L. d. M. (1999). Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. (Vol. 1). Porto.
- Corrigan, P. W., River, L. P., Lundin, R. K., Penn, D. L., Uphoff-Wasowski, K., Champion, J., Mathisen, J., Gagnon, C., Bergman, M., Goldstein, H., & Kubiak, M. A. (2001). Three strategies for changing attributions about severe mental illness. *Schizophrenia Bulletin*, 27(2), 187-195. doi:10.1093/oxfordjournals.schbul.a006865
- Courneya, K. S., Plotnikoff, R. C., Hotz, S. B., & Birkett, N. J. (2001). Predicting exercise stage transitions over two consecutive 6-month periods: A test of the theory of planned behaviour in a population-based sample. *British Journal of Health Psychology*, 6(2), 135-150.
- Crawford, S., O'Reilly, R., & Flanagan, N. (2012). Examining current provision, practice and experience of initial teacher training providers in Ireland preparing pre service teachers for inclusion of students with special

- education needs in physical education classes. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 5(2), 23-44. doi:10.5507/euj.2012.007
- Cullen, J., Gregory, J., & Lori, N. (2010). The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS) Technical Report. Online Submission.
- de Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573-589. doi:10.1007/s10212-011-0096-z
- Dieringer, S. T., & Judge, L. W. (2015). Inclusion in extracurricular sport: A how-to guide for implementation strategies. *Physical Educator*, 72(1), 87-101.
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, I., A, P., & Kudlacek, M. (2011). Attitudes of Greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International journal of special education*, 26, 1-11.
- Drudy, S., & Kinsella, W. (2009). Developing an inclusive system in a rapidly changing European society. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 647-663. doi:10.1080/13603110802106170
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). The psychology of attitudes. Orlando, FL, US: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Elliott, S. M. (2005). Effect of teachers' attitudes toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(1), A69-A69.
- Ewing, D., Monsen, J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34, 1-16. doi:10.1080/02667363.2017.1417822
- Fazio, R. H., & Olson, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 297-327.
- Fejgin, N., Talmor, R., & Erlich, I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 29-50. doi:10.1177/1356336X05049823
- Fernández, J. E. R., Ruiz, A., & Navarro Paton, R. (2017). Formación del profesorado de Educación Física en atención a la diversidad en

- educación primaria. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3, 323. doi:10.17979/sportis.2017.3.2.1886
- Fishbein, A. M., & Ajzen, I. (1980). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Folsom-Meek, S. L., & Rizzo, T. L. (2002). Validating the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities III (PEATID III) Survey for Future Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 141-154. doi:10.1123/apaq.19.2.141
- Forbes, F. (2007). Towards inclusion: an Australian perspective. *Support for Learning*, 22(2), 66-71. doi:10.1111/j.1467-9604.2007.00449.x
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21, 50-65.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI(1), 5-20.
- Frumos, L. (2018). Attitudes and Self-Efficacy of Romanian Primary School Teachers towards Including Children with Special Educational Needs in Regular Classrooms. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 10, 118-135. doi:10.18662/rrem/77
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25, 721-742.
- Gibbons, S. L., & Bushakra, F. B. (1989). Effects of Special Olympics participation on the perceived competence and social acceptance of mentally retarded children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 40-51.
- Goddard, C., & Evans, D. (2018). Primary Pre-Service Teachers' Attitudes Towards Inclusion Across the Training Years. *Australian Journal of Teacher Education*, 43, 122-142. doi:10.14221/ajte.2018v43n6.8
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 285-296. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.003>

- Gortázar, A. (1990). El profesor de apoyo en la escuela ordinaria. *Desarrollo psicológico y educación*, 3, 367-382.
- Gottfried, M. A., Hutt, E. L., & Kirksey, J. J. (2019). New Teachers' Perceptions on Being Prepared to Teach Students With Learning Disabilities: Insights From California. *Journal of Learning Disabilities*, 52(5), 383-398. doi:10.1177/0022219419863790
- Grenier, M. (2006). A Social Constructionist Perspective of Teaching and Learning in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(3), 245-260. doi:10.1123/apaq.23.3.245
- Harrington, H., & Miller, N. (1992). Research and theory in intergroup relations: Issues of consensus and controversy. *Cultural Diversity the Schools*, 2, 159-178.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94. doi:10.1080/01443410303223
- Heidemann, L. A., Araujo, I. S., & Veit, E. A. (2012). Um referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento de pesquisas sobre atitude: a Teoria do Comportamento Planejado de Icek Ajzen. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 7(1), 1-10.
- Hersman, B. L., & Hodge, S. R. (2010). High School Physical Educators' Beliefs About Teaching Differently Abled Students in an Urban Public School District. *Education and Urban Society*, 42(6), 730-757. doi:10.1177/0013124510371038
- Hinojosa Pareja, E. F., & López López, M. C. (2018). Interculturality and Teacher Education. A Study from Pre-service Teachers' Perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 74-92.
- Hodge, S., Ammah, J., Casebolt, K., Lamaster, K., & O'Sullivan, M. (2004). High school general physical education teachers' behaviors and beliefs associated with inclusion. *Sport, Education and Society*, 9(3), 395-419. doi:10.1080/13573320412331302458
- Hodge, S., & Jansma, P. (1999). Effects of Contact Time and Location of Practicum Experiences on Attitudes of Physical Education Majors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 48-63. doi:10.1123/apaq.16.1.48

- Hodge, S., Murata, N., & Kozub, F. (2002). Physical Educators' Judgments About Inclusion: A New Instrument for Preservice Teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 435-452. doi:10.1123/apaq.19.4.435
- Hunter-Johnson, Y., Newton, N. G. L., & Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: Abahamian context. *International Journal of Special Education*, 29(1), 143-157.
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266. doi:10.1080/17408989.2019.1571183
- Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005a). Physical Education Students' Attitudes and Self-Efficacy Towards the Participation of Children with Special Needs in Regular Classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327.
- Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005b). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 309-327. doi:10.1080/08856250500156038
- Hu, L. t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382. doi:10.1080/00131880701717222
- Kalymon, K., Gettinger, M., & Hanley-Maxwell, C. (2008). Middle School Boys' Perspectives on Social Relationships With Peers With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 305-316. doi:10.1177/0741932508327470

- Kalyvas, V., & Reid, G. (2003). Sport Adaptation, Participation, and Enjoyment of Students with and without Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 182-199. doi:10.1123/apaq.20.2.182
- Kearns, H., & Shevlin, M. (2006). Initial teacher preparation for special educational needs: policy and practice in the North and South of Ireland. *Teacher Development*, 10, 25-42. doi:10.1080/13664530600587287
- Klavina, A., & Block, M. (2008). The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25, 132-158. doi:10.1123/apaq.25.2.132
- Kleinert, H. L., Miracle, S., & Sheppard-Jones, K. (2007). Including students with moderate and severe intellectual disabilities in school extracurricular and community recreation activities. *Intellectual and Developmental Disabilities* 45(1), 46-55. doi:10.1352/1934-9556(2007)45[46:lswwmas]2.0.Co;2
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*, 2nd ed. New York: Guilford.
- Ko, B., & Boswell, B. (2013). Teachers' Perceptions, Teaching Practices, and Learning Opportunities for Inclusion. *Physical Educator*, 70(3), 223-242.
- Kowalski, E. M., & Rizzo, T. L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(2), 180-196. doi:10.1123/apaq.13.2.180
- Kozub, F. M., & Lienert, C. (2003). Attitudes Toward Teaching Children With Disabilities: Review of Literature and Research Paradigm. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(4), 323-346. doi:10.1123/apaq.20.4.323
- Kozub, F. M., & Porretta, D. L. (1998). Interscholastic coaches' attitudes toward integration of adolescents with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15(4), 328-344. doi:10.1123/apaq.15.4.328
- Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L. (1962). *Individual in society: A textbook of social psychology*. New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Lieber, J., Capell, K., Sandall, S. R., Wolfberg, P., Horn, E., & Beckman, P. (1998). Inclusive preschool programs: Teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 87-105. doi:[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80027-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80027-1)

- Lienert, C., Sherrill, C., & Myers, B. (2001). Physical Educators' Concerns about Integrating Children with Disabilities: A Cross-Cultural Comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 1-17. doi:10.1123/apaq.18.1.1
- Lika, R. (2016). Teacher's attitude towards the inclusion of students with disabilities in regular schools. *CBU International Conference Proceedings*, 4, 578. doi:10.12955/cbup.v4.817
- Lima-Rodrigues, L., Ferreira, A. M., Trindade, A. R., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J. H., & Magalhães, M. B. (2007). Percursos da Educação Inclusiva em Portugal: des estudos de caso. Fórum de estudos de Educação Inclusiva: Faculdade de Motricidade Humana.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. doi:10.1348/000709906X156881
- Loewenthal, K., Lewis, C. (2001). An Introduction to Psychological Tests and Scales. London: Psychology Press, <https://doi.org/10.4324/9781315782980>
- Lytle, R., Lavay, B., & Rizzo, T. (2010). What Is a Highly Qualified Adapted Physical Education Teacher? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(2), 40-50. doi:10.1080/07303084.2010.10598433
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013a). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching Teacher Education*, 29, 46-52.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013b). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Machek, M., Stopka, C., Tillman, M., Sneed, S., & Naugle, K. (2008). The Effects of a Supervised Resistance-Training Program on Special Olympics Athletes. *Journal of Sport Rehabilitation*, 17, 372-379. doi:10.1123/jsr.17.4.372
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23, 82-92.

- Mangope, B., Kuyini, A. B., & Mannathoko. (2013). Pre-Service Physical Education Teachers and Inclusive Education: Attitudes, Concerns and Perceived Skill Needs. *International journal of special education*, 28, 82-92.
- Marhamah, A., Kurniawati, F., & Mangunsong, F. (2018). Teachers' attitude and instructional support for students with special educational needs in inclusive primary schools. In A. A. Ariyanto, H. Muluk, P. Newcombe, F. P. Piercy, E. K. Poerwandari & S. H. R. Suradijono (Eds.), *Diversity in Unity: Perspectives from Psychology*
- Marques, U. (1997). *A exclusão social e a actividade física*. Comunicação apresentada em Educação Física: Contexto e Inovação—Actas do V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa.
- Marques, U. M., Castro, J. A. M., & Silva, M. A. (2001). Actividade Física Adaptada: uma visão crítica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 73-79.
- Marsh, H. W., & Redmayne, R. S. (1994). A multidimensional physical self-concept and its relations to multiple components of physical fitness. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16(1), 43-55.
- McDonnell, J., & Hunt, P. (2014). Inclusive Education and Meaningful School Outcomes. In M. Agran, F. Brown, C. Hughes, C. Quirk & D. L. Ryndak (Eds.), *Equity and Full Participation for Individuals with Severe Disabilities* (pp. 155-176). Baltimore: Brooks, Paul H.
- McKay, C. (2018). The value of contact: Unpacking Allport's contact theory to support inclusive education. *Palaestra*, 32(1), 21.
- McManus, J. L., Feyes, K. J., & Saucier, D. A. (2010). Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(5), 579-590. doi:10.1177/0265407510385494
- Meegan, S., & Macphail, A. (2006). Irish Physical Educators' Attitude toward Teaching Students with Special Wducational Needs. *European Physical Education Review*, 12, 75-97. doi:10.1177/1356336X06060213

- Mikkelsen, N. (1978). Misconceptions of the Principle of Normalization in Flash on'the Service for the Mentally Retarded. Copenhagen: The Personal Training School.
- Milanović, S., Marković, Z., & sport. (2014). Work with kids with special needs. *Activities in physical education*, 4(1), 80-83.
- Ministério da Educação. (1991). Decreto-Lei n.º 319/91. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A.
- Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001. Diário da República n.º 15/2001, Série I-A.
- Ministério da Educação. (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008. Diário da República n.º 4/2008, Série I.
- Mittler, P. (2012). Overcoming exclusion: Social justice through education. London: Routledge. doi:10.4324/9780203128503
- Modell, S. J., & Valdez, L. A. (2002). Beyond Bowling: Transition Planning for Students with Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 34(6), 46-52. doi:10.1177/004005990203400607
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Boyle, J. (2015). Psychometric Properties of the Revised Teachers' Attitude Toward Inclusion Scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(1), 64-71. doi:10.1080/21683603.2014.938383
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107. doi:10.1177/1356336X05049826
- Mosia, P. A. (2014). Threats to inclusive education in Lesotho: An overview of policy and implementation challenges. *Africa Education Review*, 11(3), 292-310. doi:10.1080/18146627.2014.934989
- Mrug, S., & Wallander, J. L. (2002). Self-Concept of Young People with Physical Disabilities: Does integration play a role? *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 267-280. doi:10.1080/1034912022000007289
- Murata, N. M., Hodge, S. R., & Little, J. R. (2000). Students' attitudes, experiences, and perspectives on their peers with disabilities. *Clinical Kinesiology*, 54(3), 59-66.

- Obrusnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 106(2), 637-644. doi:10.2466/pms.106.2.637-644
- Obrusnikova, I., Válková, H., & Block, M. (2003). Impact of Inclusion in General Physical Education on Students Without Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 3, 230-245. doi:10.1123/apaq.20.3.230
- Oh, H.-K., Rizzo, T. L., So, H., Chung, D.-H., Park, S.-J., & Lei, Q. (2010). Preservice physical education teachers' attributes related to teaching a student labeled ADHD. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 885-890. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.027>
- ONU. (1994). The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities: United Nations.
- ONU. (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Nova Iorque.
- Organização Mundial de Saúde. (2001). International classification of functioning, disability and health: ICF: Geneva: World Health Organization.
- Oviedo, G., Guerra-Balic, M., Baynard, T., & Javierre, C. (2014). Effects of aerobic, resistance and balance training in adults with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 2624–2634. doi:10.1016/j.ridd.2014.06.025
- Özer, D., Nalbant, S., Ağlamış, E., Baran, F., Kaya Samut, P., Aktop, A., & Hutzler, Y. (2012). Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: The impact of time in service, gender, and previous acquaintance. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57. doi:10.1111/j.1365-2788.2012.01596.x
- Özer, D., Nalbant, S., Ağlamış, E., Baran, F., Samut, P., Aktop, A., & Hutzler, Y. (2012). Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: The impact of time in service, gender, and previous acquaintance. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57. doi:10.1111/j.1365-2788.2012.01596.x
- Patchen, M. (1999). *Diversity and unity: Relations between racial and ethnic group*. Chicago, IL, US: Nelson-Hall Publishers.

- Peck, C. A., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. *Journal of Early Intervention*, 16(1), 53-63. doi:10.1177/105381519201600105
- Pedersen, S., Cooley, D., & Hernandez, K. (2014). Are Australian pre-service physical education teachers prepared to teach inclusive physical education? *Australian Journal of Teacher Education*, 39. doi:10.14221/ajte.2014v39n8.4
- Pence, A. R., & Dymond, S. K. (2015). Extracurricular School Clubs: A Time for Fun and Learning. *TEACHING Exceptional Children*, 47(5), 281-288. doi:10.1177/0040059915580029
- Pereira, L. (1984). *Evolução Histórica da educação especial In. Departamento de educação especial e reabilitação (Ed)*. Lisboa ISEFUTL.
- Perkins, D. (2010). Activation and social inclusion: challenges and possibilities. *Australian Journal of Social Issues*, 45(2), 267-287. doi:10.1002/j.1839-4655.2010.tb00178.x
- Peters, S., & Reid, D. K. (2009). Resistance and discursive practice: Promoting advocacy in teacher undergraduate and graduate programmes. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 551-558. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.006>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2011). When groups meet: The dynamics of intergroup contact. New York, NY, US: Psychology Press.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271-280. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.001>
- Place, K., & Hodge, R. S. (2001). Social Inclusion of Students with Physical Disabilities in General Physical Education: A Behavioral Analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 389-404. doi:10.1123/apaq.18.4.389
- Pocock, T., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751-766. doi:10.1080/13603116.2017.1412508

- Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I.
- Qi, J., & Ha, A. S. C. (2012a). Hong Kong physical education teachers' beliefs about teaching students with disabilities: A qualitative analysis. *Asian social science*, 8(8). doi:10.5539/ass.v8n8p3
- Qi, J., & Ha, A. S. C. (2012b). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281. doi:10.1080/1034912X.2012.697737
- Qi, J., Wang, L., & Ha, A. (2016). Perceptions of Hong Kong physical education teachers on the inclusion of students with disabilities. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(1), 86-102. doi:10.1080/02188791.2016.1169992
- Qi, J., Wang, L., & Ha, A. (2017). Perceptions of Hong Kong physical education teachers on the inclusion of students with disabilities. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(1), 86-102. doi:10.1080/02188791.2016.1169992
- Reusen, A. K., Shoho, A., & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84, 7-20.
- Rex, E. J. (1990). The Education of Visually Handicapped Learners: An Overview of Research-Research Issues. *Peabody Journal of Education*, 67(2), 54-73.
- Rizzo, T. L., & Kirkendall, D. R. (1995). Teaching Students With Mild Disabilities: What Affects Attitudes of Future Physical Educators? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(3), 205-216. doi:10.1123/apaq.12.3.205
- Rodrigues, D. (2000). A caminho de uma Educação Inclusiva: uma agenda possível". *Revista Inclusão*, 1(1), 1-12.
- Rodrigues, D. (2002). Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *A Educação e a Diferença*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: Reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24-25(0), 73-81.

- Romer, L. T., & Haring, N. G. (1994). The Social Participation of Students with Deaf-Blindness in Educational Settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29(2), 134-144.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198. doi:10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x
- Rust, R., & Sinelnikov, O. (2010). Practicum in a Self-Contained Environment: Pre-Service Teacher Perceptions of Teaching Students with Disabilities. *Physical Educator*, 67(1), 33-45.
- Schmidt-Gotz, E., Doll-Tepper, G., & Lienert, C. (1994). Attitudes of university students and teachers towards integrating students with disabilities in regular physical education classes. *Physical Education Review*, 17(1), 45-57.
- Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 160-165. doi:10.1016/j.ridd.2017.01.015
- Shaddock, A., Macdonald, N., Hook, J., Giorcelli, L., & Arthur-Kelly, M. (2009). Disability, Diversity and Tides that Lift All Boats: Review of Special Education in the ACT.
- Sharma, P. (2010). Enhancing student reflection using Weblogs: lessons learned from two implementation studies. *Reflective Practice*, 11(2), 127-141. doi:10.1080/14623941003683201
- Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2-14.
- Sherrill, C. (1998). Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan: ERIC.
- Silva, A. (1991). *Desporto para Deficientes: Corolário de uma Evolução Conceptual*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física - Universidade do Porto.
- Silva, M. D. O., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2014). Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 53-73.
- Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13(13), 135-153.

- Simeonsson, J., Carlson, D. J., Huntington, G. S., McMillen, J. S., & Brent, R. L. (2001). Students with disabilities: A national survey of participation in school activities. *Disability and Rehabilitation*, 23(2), 49-63.
- Simpson, K., & Mandich, A. (2012). Creating inclusive physical education opportunities in elementary physical education. *Physical Health Education Journal*, 77(4), 18.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1), 33-47. doi:10.1080/0885625960110103
- Smith, A. (2004). The inclusion of pupils with special educational needs in secondary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1), 37-54. doi:10.1080/1740898042000208115
- Srivastava, M., de Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2017). Preparing for the inclusive classroom: changing teachers' attitudes and knowledge. *Teacher Development*, 21(4), 561-579. doi:10.1080/13664530.2017.1279681
- Stainback, S., Stainback, W., East, K., & Sapon-Shevin, M. (1994). A Commentary on Inclusion and the Development of a Positive Self-Identity by People with Disabilities. *Exceptional Children*, 60(6), 486-490. doi:10.1177/001440299406000602
- Stanish, H. I., & Temple, V. A. (2012). Efficacy of a Peer-Guided Exercise Programme for Adolescents with Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(4), 319-328. doi:10.1111/j.1468-3148.2011.00668.x
- Štemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47-58. doi:10.1080/08856257.2017.1297573
- Tant, M., & Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975–2015): A teacher perspective. *Educational Research Review*, 19, 1-17. doi:10.1016/j.edurev.2016.04.002
- Teixeira, J. (2014). *O efeito de um Programa de Educação Paralímpica nas atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão na Educação Física*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Temple, V., Frey, G., & Stanish, H. (2006). Physical Activity of Adults With Mental Retardation: Review and Research Needs. *American Journal of Health Promotion : AJHP*, 21, 2-12. doi:10.4278/0890-1171-21.1.2
- Thaver, T., Lim, L., & Liao, A. (2014). Teacher variables as predictors of Singaporean pre-service teachers' attitudes toward inclusive education. *European Journal of Research on Social Studies*, 1(1), 1-8.
- Tindall, D., Macdonald, W., Carroll, E., & Moody, B. (2015). Pre-service teachers' attitudes towards children with disabilities: An Irish perspective. *European Physical Education Review*, 21, 206-221. doi:10.1177/1356336X14556861
- Tran, K. V. (2014a). Exploring the experience of children with disabilities at school settings in Vietnam context. *SpringerPlus*, 3(1), 103. doi:10.1186/2193-1801-3-103
- Tran, K. V. (2014b). Social construction of disability and its potential impacts to welfare practice in Vietnamese contexts. *SpringerPlus*, 3(1), 325. doi:10.1186/2193-1801-3-325
- Travers, J., Balfe, T., Butler, C., Day, T., Dupont, M., McDaid, R., O'Donnell, M., & Prunty, A. (2010). *Addressing the challenges and barriers to inclusion in Irish schools : report to Research and Development Committee of the Department of Education and Skills*: St Patrick's College.
- Declaração de Salamanca. (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca.
- Unesco Director-General. Rethinking education: towards a global common good? : UNESCO.
- UNESCO. (2019). Manual para garantir inclusão e equidade na educação: UNESCO
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1989). Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Nova Iorque.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. [Toward a methodology for the transcultural validation of psychological questionnaires: Implications for research in the French

- language.]. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 30(4), 662-680. doi:10.1037/h0079856
- Vaporidi, J., Kokaridas, D., & Krommidas, C. (2005). Attitudes of Physical Education Teachers toward the Inclusion of Students with Disabilities in Typical Classes. (English). *Inquiries in Sport & Physical Education*, 3(1), 40.
- Vashdi, E., Hutzler, Y., & Roth, D. (2008). Compliance of children with moderate to severe intellectual disability to treadmill walking: a pilot study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(5), 371-379. doi:10.1111/j.1365-2788.2007.01034.x
- Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1995). Responsible Inclusion for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 264-270. doi:10.1177/002221949502800502
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473-479. doi:10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and Administrator Perceptions of Heterogeneous Education. *Exceptional Children*, 63(1), 29-45. doi:10.1177/001440299606300103
- Wang, L., Wang, M., & Wen, H. (2015). Teaching Practice of Physical Education Teachers for Students with Special Needs: An Application of the Theory of Planned Behaviour. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 590-607. doi:10.1080/1034912X.2015.1077931
- Wilczenski, F. L. (1995). Development of a Scale to Measure Attitudes toward Inclusive Education. *Educational and Psychological Measurement*, 55(2), 291-299. doi:10.1177/0013164495055002013
- Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2017). Inclusion of Children With Disabilities in Physical Education: A Systematic Review of Literature From 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311-337. doi:10.1123/apaq.2016-0017

ANEXOS

Anexo 1 - Consentimento Informado

Consentimento Informado



Exmo. Estudante,

Com o objetivo de recolher dados para um estudo que a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) está a desenvolver, vimos por este meio solicitar a sua autorização para que o seu questionário seja utilizado no tratamento de dados.

Pretendemos desenvolver um estudo de **validação da versão portuguesa de um questionário cujo principal propósito é obter informações sobre as atitudes dos professores no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas**. Estando ainda numa primeira fase, este estudo é única e exclusivamente dirigido a estudantes que frequentem o 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

A sua participação consiste no preenchimento do questionário MATIES (Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale), traduzido para a língua portuguesa e constituído por 18 afirmações. O grau de concordância sobre a atitude referenciada em cada afirmação será o que o estudo irá avaliar. Serão também recolhidas informações sobre género, idade, habilitações literárias, etc. **Todos os dados e informações recolhidas serão guardados e mantidos na máxima privacidade, confidencialidade e anonimato, sendo que apenas a equipa de investigadores terá acesso aos mesmos. A participação no estudo é de carácter voluntário e o participante pode decidir interromper a realização do questionário a qualquer momento não decorrendo desta decisão qualquer prejuízo para o próprio. Se depois de realizado, pretender que o mesmo não seja utilizado no tratamento de dados, à semelhança do exemplo anterior, não haverá qualquer objeção por parte da equipa de investigadores.**

Desde já agradecemos o Vosso contributo!

O responsável do estudo,

Ricardo Silva (FADEUP)

(destacar e devolver ao diretor de turma)

Eu, _____,
declaro ter tomado conhecimento de todas as informações adjacentes à realização deste estudo e aceito participar no mesmo preenchendo o questionário que me foi entregue, dando o devido consentimento para que o mesmo seja utilizado no tratamento de dados.

O Participante (assinatura) _____

Escala Multidimensional de Atitudes em relação à Educação Inclusiva¹

O objetivo deste questionário é recolher informação sobre as suas atitudes em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. A educação inclusiva é definida como: “A educação de todos os alunos nas turmas, adequada às suas faixas etárias, independentemente do grau ou severidade da sua deficiência. Pressupõe o acesso dos alunos ao currículo, com o apoio necessário e em contexto socialmente acolhedor.” A deficiência é definida como: “Um termo abrangente que inclui as incapacidades, limitações nas atividades e restrições na participação. Uma incapacidade é um problema numa função ou estrutura do corpo; uma limitação numa atividade é a dificuldade que a pessoa tem na execução de uma tarefa ou ação; e a restrição na participação é um problema vivenciado por uma pessoa no envolvimento numa situação da vida quotidiana”.

Por favor, complete todos os itens do questionário. Não existem respostas certas ou erradas. A melhor resposta é aquela que reflete a sua sincera opinião acerca de cada uma das afirmações. Obrigado pela sua colaboração!

Instruções: Após a leitura de cada afirmação, assinale, com um círculo, a resposta que melhor representa a sua opinião.

Por exemplo: Se *concorda parcialmente* com a afirmação abaixo apresentada, assinale 3.

Os alunos com deficiência são bem aceites pelos alunos sem deficiência. 1 2 3 4 5 6

Legenda:

1	2	3	4	5	6
Concordo	Concordo	Concordo	Discordo	Discordo	Discordo
Totalmente		Parcialmente	Parcialmente		Totalmente

1.	Acredito que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão académica de todos os alunos, independentemente das suas capacidades.	1	2	3	4	5	6
2.	Acredito que os alunos com deficiência devem ser ensinados em escolas especializadas.	1	2	3	4	5	6
3.	Acredito que a inclusão promove comportamentos sociais adequados entre todos os alunos.	1	2	3	4	5	6
4.	Acredito que qualquer aluno consegue aprender os conteúdos do currículo, desde que sejam feitas adequações de acordo com as suas necessidades educativas.	1	2	3	4	5	6
5.	Acredito que os alunos com deficiência devem ser segregados, porque é demasiado dispendioso modificar o espaço físico da escola.	1	2	3	4	5	6
6.	Acredito que os alunos com deficiência devem frequentar escolas especializadas, para não se sentirem rejeitados.	1	2	3	4	5	6
7.	Fico frustrado(a), quando tenho dificuldade em comunicar com alunos com deficiência.	1	2	3	4	5	6
8.	Fico incomodado(a), quando os alunos com deficiência não conseguem acompanhar os conteúdos programáticos da minha aula.	1	2	3	4	5	6
9.	Fico irritado(a), quando não consigo perceber os alunos com deficiência.	1	2	3	4	5	6
10.	Sinto-me desconfortável com a inclusão de alunos com e sem deficiência na mesma turma.	1	2	3	4	5	6
11.	Sinto-me ansioso(a) com a inclusão de alunos com deficiência nas turmas, independentemente da severidade da deficiência.	1	2	3	4	5	6
12.	Sinto-me frustrado(a), quando tenho que adequar o currículo de forma a responder às necessidades educativas de todos os alunos.	1	2	3	4	5	6
13.	Estou predisposto(a) a motivar os alunos com deficiência para participarem em todas as atividades sociais da escola.	1	2	3	4	5	6
14.	Estou predisposto(a) a adequar o currículo de forma a responder às necessidades educativas de todos os alunos, independentemente das suas capacidades.	1	2	3	4	5	6
15.	Estou predisposto(a) a incluir fisicamente os alunos com deficiência severa na turma, com o apoio necessário.	1	2	3	4	5	6
16.	Estou predisposto(a) a modificar o espaço físico para incluir crianças com deficiência na turma.	1	2	3	4	5	6
17.	Estou predisposto(a) a adaptar as minhas estratégias de comunicação, de forma a garantir que todos os alunos com uma perturbação emocional e comportamental sejam incluídos com sucesso na turma.	1	2	3	4	5	6
18.	Estou predisposto(a) a fazer adequações individuais no processo de avaliação dos alunos, de modo a implementar uma educação inclusiva.	1	2	3	4	5	6

Anexo 3 - Questionário Sociodemográfico

Questionário Sociodemográfico



Instituição de Ensino Superior: _____

Idade: _____ Género: Feminino ☐ Masculino ☐

Por favor, responda às seguintes questões assinalando apenas uma opção.

1. Tem ou já teve algum familiar com deficiência? Sim ☐ Não ☐
2. Tem ou já teve algum amigo com deficiência? Sim ☐ Não ☐
3. Tem ou já teve contacto com pessoas com deficiência? Sim ☐ Não ☐
4. Indique o ano curricular que frequenta. 1º ano ☐ 2º ano ☐
 - 4.1 Se frequenta o 2ºano, já teve contacto com alunos com deficiência nas suas aulas de educação física? Sim ☐ Não ☐
5. Tem experiência como professor de Educação Física em Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)? Sim ☐ Não ☐
 - 5.1 Se sim, já teve contacto com crianças com deficiência nas suas aulas? Sim ☐ Não ☐

Muito obrigado pela sua colaboração!